

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UnICEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE
CURSO DE PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
PROJETO PROFESSOR NOTA 10

DANGELA NUNES ABIORANA

ALFABETIZAÇÃO E ARTE: LINGUAGENS CRUZADAS

BRASÍLIA, 2006.

DANGELA NUNES ABIORANA

ALFABETIZAÇÃO E ARTE: LINGUAGENS CRUZADAS

Trabalho apresentado ao Centro
Universitário de Brasília – UniCEUB
como parte das exigências para
conclusão do Curso de Pedagogia –
Formação de Professores para as Séries
Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto
Professor Nota 10

Orientadora: Sainy C. B. Veloso

Brasília, 2006.

Agradeço a Deus, aos meus pais, ao meu esposo que dividiu vários momentos de luta para a conclusão desse trabalho, à minha amiga Janaína que foi incentivadora e à professora Sainy, que teve muita paciência, soube transmitir o espírito de professora pesquisadora ao qual me é vital na profissão.

Dedico aos meus alunos os futuros formandos e mestres, aos meus irmãos Cícero, Rayssa, e Lorena, os próximos da família a defenderem teses, e às minhas colegas de profissão que compartilham comigo as angústias e alegrias de alfabetizar.

RESUMO

A atividade artística sempre esteve presente na vida humana e, sem dúvida, exerceu fundamental papel na continuidade, e aprimoramento dos conhecimentos acumulados durante toda a história da humanidade. A escola como institucionalização vem acompanhando esse processo conjunto de representação, de acordo com cada tempo, povo e suas diferenças. Na alfabetização com muita frequência é realizado esse trabalho. Todavia, a metodologia usada nesse período é muito peculiar, talvez pela abertura curricular, ou pela fase do desenvolvimento das crianças nessa faixa etária a arte é presente frequentemente. Assim, esse trabalho objetiva a investigação da influência da arte na alfabetização, do aprendizado da linguagem artística e do conhecimento proporcionado pela arte no processo alfabetizador: Para a relação teoria e prática foi realizado um levantamento teórico sobre o assunto, onde centrei nos seguintes autores: Ana Mae Barbosa (2001), Arno Stern (1968), Philippe Greig (2004), Herbert Read (2001), Emília Ferreiro e colaboradores (1986), entre outros. Para a prática, foi realizada uma pesquisa com professoras da SEDF, da Escola Classe 04 do Paranoá e do Centro de Educação Infantil 01 do Gama, que atuam com turmas de alfabetização. A sistematização da pesquisa ocorreu na articulação teoria e prática. Essas investigações e aprofundamentos poderão aprimorar minha prática, contribuindo para a possibilidade de aprendizagem, desenvolvimento global e desempenho social dos meus educandos.

Palavras Chave: Alfabetização – Arte – Visualidade.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	7
2.JUSTIFICATIVA.....	10
3.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
4.METODOLOGIA.....	24
4.1.OBJETO DE ESTUDO.....	26
4.2.OBJETIVOS.....	26
4.3.APRESENTAÇÃO.....	27
4.4.DIAGNÓSTICO DAS ESCOLAS.....	32
4.5.DISSCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	38
5.CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	62
6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
ANEXOS.....	65
Relato de experiências.....	66
Relatório de observação.....	78
Questionários.....	80
Quadros suporte para análise dos dados.....	88

1.INTRODUÇÃO

A arte esteve presente na vida humana desde os primórdios e, sem dúvida, exerceu fundamental papel na continuidade, e aprimoramento dos conhecimentos acumulados durante toda a história da humanidade.

Em cada época, em cada cultura diferente a arte acompanha a religião, a expressão do que somos, do que desejamos ser, do que vivemos e sentimos através dos registros que nossos antepassados deixaram. Serão registros que deixaremos, para também contribuir com a continuidade dos saberes, das experiências e sensações, talvez como forma de continuidade das nossas próprias existências. Dessa maneira, a arte é produto da cultura, bem como, a questiona e transforma.

A escola como institucionalização vem acompanhando esse processo conjunto de representação, de acordo com cada tempo, povo e suas diferenças.

Na Educação Infantil com muita frequência é realizado esse trabalho. Todavia, a metodologia usada nesse período, onde se inicia, formalmente, a alfabetização, é muito peculiar, talvez pela abertura curricular, ou pela fase do desenvolvimento das crianças nessa faixa etária a arte é presente frequentemente. Após observar em minha prática e de minhas colegas, também alfabetizadoras, senti a necessidade de maior aprofundamento teórico/prático a esse respeito.

Considerando a frequência que a arte é convocada a atuar na alfabetização, repercutem os seguintes questionamentos: Qual é a importância da arte no processo alfabetizador? É possível conciliar as diferentes linguagens: não verbal, verbal e escrita?

Assim, esse trabalho objetiva a investigação da influência da arte na alfabetização, do aprendizado da linguagem artística e do conhecimento proporcionado pela arte no processo alfabetizador.

Para a relação teoria/prática foi realizado um levantamento teórico sobre o assunto. E uma revisão da literatura bibliográfica do tema Alfabetização e Arte, onde centrei, inicialmente, nos seguintes autores: Ana Mae Barbosa (2001), Arno Stern

(1968), Phillippe Greig (2004), Hebert Read (2001), Emília Ferreiro e colaboradores (1986).

Para a prática há um relato de experiências, que consiste na representação de experiências docentes vivenciadas no decorrer da minha carreira, que serão resgatadas, fundamentadas e sistematizadas em um relatório.

E uma pesquisa com professores da Rede Pública de Ensino, da Escola Classe 04 do Paranoá e Centro de Educação Infantil 01 do Gama que atuam com turmas de alfabetização.

Tal pesquisa é de cunho qualitativo, isto é, procura ir além da superfície dos eventos, determinar significados, possivelmente ocultos, interpretá-los, e analisar o impacto na vida em sala de aula. Também é quantitativa, pois serão verificadas as freqüências de comportamento para enriquecer a análise final dos dados. Todavia dois aspectos da pesquisa, o qualitativo e quantitativo não são opostos, pois ambos os tipos de abordagem constituirão procedimentos de pesquisa que se completarão. Tanto a pesquisa, quanto o relato de experiência serão realizados pela única componente do grupo Dângela Nunes Abiorana de Souza.

É quantitativa nos pontos observados como características pessoais relacionados ao professor, interação verbal, elementos não verbais, atividades, gerenciamento, habilidades profissionais, os auxílios ao ensino, as características afetivas, os aspectos cognitivos e os traços sociológicos. Com relação aos alunos, diversos aspectos serão relevados, dentre eles o nível de interesse nas atividades, o manuseio de materiais/equipamentos, as relações aluno/aluno e aluno/professor, a movimentação nas atividades, os níveis de agressividade e de agressão dos mesmos. A interação global da turma será também alvo de investigação em momentos como trabalhos em grupo, pesquisas dirigidas, trabalhos isolados e o acompanhamento do professor durante o processo.

A pesquisa qualitativa auxilia na análise de situações, procedimentos e conflitos nas salas de aula observadas e também na análise do projeto pedagógico da escola, do currículo vigente, que é o Currículo Básico da Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes e de Alfabetização à luz das teorias de Ana Mae Barbosa, Phillippe Greig, Herbert Read, dentre outros.

Para a coleta dos dados foi utilizadas observações, registradas em relatórios, pesquisas em forma de entrevistas com os professores, direcionadas às questões referentes às suas práticas, fichas de levantamento de recurso/material disponíveis nas salas, frequência em que são utilizados e modo como são utilizados.

A análise dos dados ocorreu de forma comparativa entre os dados obtidos em diferentes turmas, qualitativamente.

A sistematização da pesquisa ocorreu na articulação teoria e prática. Essas investigações e aprofundamentos poderão aprimorar minha prática, contribuindo para a ampliação de meu saber, refletindo assim, nos ganhos do aluno, que poderá usufruir maiores possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento global e desempenho social.

2.JUSTIFICATIVA

Quando a escrita foi descoberta o ser humano passou a poder registrar suas idéias, sentimentos, emoções e desta maneira guardar o conhecimento, preservar a sua história, a sua memória assim como, expressar seu pensamento e expor a sua imaginação. O conhecimento adquirido pôde, portanto, ser transferido para outras pessoas e desta maneira ampliar o conhecimento humano na dimensão cultural.

No processo de alfabetização das crianças, dos jovens ou adultos é muito importante que o aluno entenda que desenhar e escrever estão relacionados essas duas técnicas de expressão humana possuem um significado, um sentido e uma mensagem.

A Arte-Alfabetização prioriza a essência da busca pelo conhecimento e a comunicação e, este princípio favorece o desenvolvimento da capacidade de escrever e, conseqüentemente da leitura. Por esta razão ela está orientada no princípio da experimentação e do experienciar, vivenciar e da produção. Uma criança, quando desenvolve garatujas, está experimentando reproduzir uma configuração visual, figurativa ou não, que experienciou anteriormente. Portanto, é um signo gráfico constituído de uma linguagem gráfica já iniciada pela criança. Esta é a questão básica para que seja possível construir o conhecimento a partir dos conceitos da criação artística e que levam a representação de símbolos e signos, sejam eles gráficos (como é o caso da escrita ou das artes visuais, por exemplo), volumétricos ou tridimensionais (escultura, entalhe ou modelação), impressos, virtuais dentre outros.

Através da escrita podemos nos comunicar e quando escrevemos estamos desenhando também, pois cada letra é um desenho linear e gráfico. Contudo, para que todos possam entender cada forma tem um significado, no caso da escrita de um som, constituído assim a língua de um povo.

Estas informações são importantes para que o professor repense seus métodos e passe a agir de outra maneira quando está alfabetizando, não importando a idade do aluno, no que se refere à metodologia e a estratégia. Em todas as

situações, do processo de alfabetização, é essencial que aconteçam em circunstâncias ambientais e pedagógicas que conduzam ao prazer, à descontração, ao interesse e a motivação, favorecendo a alegria para buscar novos conhecimentos.

A descoberta da escrita e da leitura acontece bem antes do processo escolar, mas infelizmente esta etapa geralmente é desprezada, e o mais preocupante não é apenas o ato de desprezar o conhecimento adquirido anteriormente à sala de aula, mas sim o descaso com as experiências e vivências do aluno.

Tal tema foi sugerido em decorrência da grande dificuldade que se percebe atualmente no processo de Alfabetização. Relacionando a arte a esse processo percebo que são fundamentais: a descoberta da criança e sua construção do conhecimento. Para tanto, a criança deve descobrir por si mesma. Nesse sentido o professor deverá oferecer situações desafiadoras que motivem diferentes respostas, estimulando a criatividade e a redescoberta atitudes importantes na construção da escrita. Em termos ideais, são apontadas exigências ao professor, exigências tais como a de pesquisa, domínio teórico, habilidade de manuseio de dados empíricos, versatilidade metodológica, possuir experiência prática, ser capaz de estabelecer atitude de diálogo com a realidade e, entre outros, ser construtor de conhecimento novo e agente de mudança na sociedade.

A aula é momento de preleção discursiva, que tem seu lugar adequado, mas que jamais pode ser expediente didático predominante, muito menos exclusivo. Uma das funções da aula é a motivação da pesquisa, no sentido de chamar a atenção para a riqueza da discussão, para caminhos alternativos de tratamento do tema, para apresentar a maneira própria do professor de compreender a questão, e motivar o aluno a pesquisar, no sentido de fazer o seu próprio questionamento, para poder chegar à elaboração própria.

Seguindo nessa perspectiva, o trabalho em questão apresenta a pesquisa como uma das bases para análise de práticas e suas relações com as teorias, além do confronto de posições de educadores sobre o mesmo tema e por acreditar que a pesquisa fornece relevantes subsídios, pois a investigação puramente teórica pode levar ao erro da exarcebação ideológica, cultivo de um só tipo de leitura, confusão entre questionamento e especulações elucubrativas, fomento da farsa comum de

posturas teoricamente avançadas e criação do artificialismo elitista do teórico incurável.

Por reconhecer a importância da pesquisa, para o meu aprofundamento da realidade escolar e colaborações aos educadores das séries iniciais e de alfabetização, em especial, além de vislumbrar a pesquisa na educação infantil, e nas séries iniciais entre crianças que aparentemente apenas brincam, realizo esse trabalho com auxílio direto da pesquisa. No ambiente lúdico da criança é possível visualizar atitude de pesquisa e fomentá-la via processo educativo, como postura de questionamento criativo, desafio de inventar soluções próprias, descoberta e criação de relacionamentos alternativos, sobretudo motivação emancipatória.

3.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inicialmente foram investigados os conceitos de Arte e Alfabetização e a ligação entre eles de acordo com os autores pesquisados.

De acordo com a arte educadora Ana Mae Barbosa, a arte é um dos pilares da vida que sempre acompanhou e acompanhará:

É tão óbvia a importância da arte na vida e, portanto, em qualquer forma de institucionalização da vida com a escola, que fico tentada a dizer: Se a arte não fosse tão importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo. (Barbosa, 2001 p. 28)

Assim, Barbosa esclarece sobre a importância da arte em nossa vida cultural e social. A autora aponta a necessidade da arte em duas etapas, na alfabetização, como necessidade de conquista de uma técnica, e na adolescência, como necessidade de conquista de equilíbrio emocional. Entretanto o estudo será delimitado apenas ao que se refere à alfabetização.

Barbosa afirma que a Arte contribui para o desenvolvimento da criança e fala da arte no crescimento intelectual, social e estético do indivíduo, como parte integrante do processo de alfabetização:

Não se alfabetiza fazendo apenas crianças juntarem as letras. [...] Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal. (2001 p.28)

Acrescenta ainda que a Arte auxilia no processo de alfabetização, como um todo, exemplificando sobre a questão psicomotora, a discriminação e visualidade:

Por outro lado, a arte facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador. [...] As artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização. [...] Só uma visualidade ativada pode, diferenciar duas palavras pelo seu aspecto visual e esta capacidade de diferenciação visual é básica para a apreensão do código verbal que também é visual. (Barbosa, 2001 p.28)

O crítico de arte que inspirou várias mudanças no ensino da arte no Brasil e em outros países, Herbert Read, defende a tese, não original, como ele a define, portanto já antes explicitada por Platão, que a arte deve ser à base da educação.

Apresentada de maneira concisa, ela tem um ar de paradoxo, mas logo o autor, justificando:

Meu objetivo, que é estabelecer um conceito de arte como parte do processo orgânico da evolução humana, e, portanto, como algo bastante diferente da atividade mais ou menos arbitrária e ornamental que é a única função que biólogos, psicólogos e historiadores normalmente atribuem a ela.(Read, 1963, p. 16)

Ao longo de sua obra que leva o nome de sua tese “Educação pela Arte” Read apresenta as definições gerais dos dois termos envolvidos, Artes e Educação, que serão mais aprofundados no decorrer desse trabalho. Coloco aqui essa pequena fala, que se torna pertinente em relação à educação, que ele aponta duas possibilidades “1) o homem deveria ser educado para se tornar o que é 2) ele deveria ser educado para se tornar o que não é.”(Read 1963 p. 2) . Porém, afirma que o objetivo da educação:

[...] só pode ser o de desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo [...] Como resultado das infinitas permutações da hereditariedade, o indivíduo será inevitavelmente único.”(Read, 1963, p. 6)

Já o psiquiatra e psicoterapeuta, de formação analítica, Philippe Greig define arte epistemologicamente e em paralelo com o surgimento da expressão:

[...] a arte começa igualmente pelo movimento projetivo e espontâneo da expressão pessoal e também se prolonga em uma elaboração, diferentemente daquela de uma terapia, conduzida pelo desejo de um encontro, de um confronto com um ‘público’ de apreciadores ou de leitores, com uma crítica possível. (Greig, 2004, p.146)

Greig após um estudo na área apresentou a filosofia da educação da arte em dois lados, o da lógica do preenchimento - onde se reproduz com exatidão o mundo; o outro de uma lógica do parto – com a certeza de uma riqueza interior da criança “Inculcar, impregnar, condicionar, formar gosto ilustram o primeiro movimento, enquanto a expressão caracterizada o segundo: a exteriorização necessária”.(Greig, 2004 p.140).

O arte educador expressionista Arno Stern defende a expressão como manifestação artística, mas busca preservar sua integridade de expressão, e diferentemente de Greig, desconsidera o “confronto com o público”. “Não há meia

expressão. Ela existe ou não existe. Há expressão na liberdade, e nenhum compromisso é possível”. (Stern, 1968, p. 60).

Para Stern, apenas o desenho totalmente livre permite às crianças uma verdadeira expressão de si mesmas, e leva essa intuição ao extremo ao projetar a organização e o funcionamento do ateliê com esse objetivo. Ele completa a ruptura com o exterior, exigindo que deixem as pinturas no ateliê para preservá-las dos olhares, que considera tão nocivos no elogio quanto na depreciação. “Esse lugar fechado é um abrigo, um âmbito protetor contra o mundo externo. Nada estranho entra nele. Nada sai do ateliê”. (Stern, 1961, 52).

Greig critica Stern, quanto à questão de se dar mais importância à liberdade de expressão do que às aprendizagens e aquisições, além de não considerar sua prática como Arte, tendo em vista que não possibilita a relação com o outro através dela, e ressalta a necessidade de âmbitos pedagógicos que possibilitassem essa prática:

É preciso assinalar também que, ela jamais possibilita uma verdadeira produção artística, nem mesmo uma verdadeira comunicação. Visto que não é destinada aos outros, mas para si mesmo.[...] O trabalho educativo restringe-se ao primeiro nível do movimento livre e espontâneo da expressão, mais ainda seria preciso proporcionar os âmbitos pedagógicos que o possibilitassem. (Greig, 2004, p. 141).

Greig critica a livre expressão de Stern, todavia, em sua definição sobre a filosofia do ensino de artes, que aponta duas perspectivas opostas, e após alguns questionamento sobre a criança e a educação Greig revela a preferência pela linha expressionista, mas não especifica sobre direcionamentos pedagógicos:

Será que não estamos esquecendo da criança? Se é fácil propor uma boa aprendizagem para a precisão, ou a assimilação de processos bem compostos, que educação propor para a criatividade e expressão pessoal? Considerando-se que a maior riqueza de um indivíduo não está ligada ao que ele absolveu, mas ao que lhe é permitido oferecer, a liberdade dos momentos ainda a liberdade e o respeito que se encontram, sobretudo em algumas classes de educação infantil talvez sejam as respostas que mais se aproximam do que seria necessário. (Greig, 2004, p. 147).

Barbosa também faz críticas à essa livre expressão, ressaltando sua aplicabilidade no modelo norte-americano, e seus resultados não muito significativos,

relembrando que a livre expressão, sem a capacidade avaliativa tem formado consumidores acríticos:

Nos Estados Unidos, o ensino livre expressivo da arte existe nas escolas públicas, portanto para todas as classes sociais, desde os anos trinta, nem por isso os americanos são apreciadores mais argutos da arte. Pelo contrário, a livre expressão, sem desenvolvimento da capacidade crítica para avaliar a produção, tem formado nos Estados Unidos um consumidor ávido e acrítico de imagens. (Barbosa, 2001, p. 44)

Todo o trabalho docente que envolve arte é direcionado pelo conceito do professor sobre arte, a meu ver ainda persiste, em alguns educadores, a idéia de arte como linguagem complementar, geralmente aplicada às sextas feiras das semanas em que todo o conteúdo foi passado sem dificuldades, sobrando tempo é solicitado ao aluno sacar o caderno de desenho e os lápis de cor, pois a aula de artes vai começar. Isso quando a assumem como linguagem, pois não é raro encontrar os que a utilizam como meio, método, para “trabalhar” os conhecimentos, por eles, mais valorizados.

Assim até se permitem interdisciplinarizar, como exemplo a realização de recortes e colagens das partes do corpo humano ressaltando suas funções, claro. Mas falar sobre os mosaicos de cerâmica, sobre as composições policromáticas e outros só se for para trabalhar proporção, se não, é considerado perder tempo para tais professores.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte tem claro e bem fundamentado como a arte deveria ser tratada logo no primeiro parágrafo do primeiro capítulo:

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. (MEC, 2001, p.19)

Os professores que não vêem a diferença de arte e recreação não dirigida podem ser relacionados aos conceitos de Stern, sobre livre expressão. Em suas aulas os alunos só fazem o que querem. Alguns desses professores se orgulham ao dizer que seus trabalhos são ilegíveis, ou que ninguém vê beleza neles, pois o caderno de artes é um espaço de livre expressão e não para causar boa impressão.

Daí a necessidade da pesquisa para o professor e nos PCN's de Arte fala sobre o professor pesquisador e sua importância:

Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, o desenho mimeografado com formas estereotipadas para as crianças colorirem, ou se apresentam “musiquinhas” indicando ações para a rotina escolar (hora do lanche, hora da saída). Em outras, trabalha-se apenas com a auto-expressão; ou ainda os professores são avios por ensinar história da arte e levar os alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança. Há outras tantas possibilidades em que o professor polivalente inventa maneiras originais de trabalhar, munido apenas de sua própria iniciativa e pesquisa autodidata. (MEC, 2001, p 31).

E na conclusão das obras ao notar que a maioria foi rasgada, amassada, embebida de cola pelos próprios autores, que pincéis ficaram “descabelados”, espátulas empenadas tais professores falam que o importante não é o produto final, mas que o aluno se expressou, se divertiu muito com aquilo. As produções geralmente vão para o lixo ou os alunos levam embora e na rua da escola ficam os pedaços pelo chão, resultante das brincadeiras de jogar nos colegas. Geralmente esses professores são contra exposições e amostra de trabalhos dos alunos, também não oportunizam apreciações e trocas entre os alunos.

Indo ao desencontro com os PCN's de Arte:

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. (MEC, 2001, p 35)

Saindo da concepção expressionista de Stern a arte educadora Barbosa defende o método Triangular: História da Arte, Leitura da Obra de Arte e o Fazer Artístico. Barbosa entrelaça bastante as três vertentes, a ponto de ficarem indissolúveis, ela objetiva a formação integral do indivíduo, assim defende os aspectos cognitivos, no sentido de desenvolvimento de pensamento, e sociais, ao que se refere à linguagem, mas não tratando os dois separadamente:

Este fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal.[...] A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artista ou do mundo cotidiano que nos cerca.[...] Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras

de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa. Esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora em relação ao passado.”(Barbosa, 2001, p. 6)

Método esse, presente nos PCN's de Arte “Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.”(MEC, 2001, p 15)

As definições de Barbosa sobre a produção artística são, em alguns aspectos, similares às de Greig, quando ele fala da expressão, Barbosa ressalta o valor da história tanto no fazer artístico quanto na interpretação da obra de arte:

A história da arte ajuda as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto. (Barbosa, 2001, p.37)

Em relação à história da arte, Greig define que é revelada na produção da obra de arte, discordando de Stern novamente. Pois Greig, não concebe a possibilidade de que uma obra pode não sofrer influências.

O movimento projetivo e espontâneo da expressão pessoal reverte-se de uma sensibilidade partilhada com um público em potencial, mas também com as tendências, com as técnicas e mesmo com as moedas, que acrescentam a marca de uma época e de um lugar determinados: a parte do “ofício” compila-se com a expressão inicial para chegar à criação da obra.(Greig, 2004, p. 146)

Stern por sua vez renuncia inteiramente qualquer solicitação ou incitação e procura reduzir todas as influências do ambiente, preferindo um ateliê completamente fechado, chamado de “Closlieu”, clausura, apregoando as virtudes do “fechamento libertador”, em busca da elaboração de uma obra atemporal, sem identidade de época, como um espelho que reflete a alma, uma extensão do eu da criança, no interior do qual ela pode tudo.

Essa superfície branca, tela ou espelho, permite que, sozinha consigo mesma, viva um momento fora do tempo e do espaço reais, rico em sensações e de necessidades pessoais como um diário íntimo de seu psiquismo.[...] O essencial é o ato criador, e não seu produto. (Stern, 1968, 32).

Ainda sobre o fazer artístico os PCN's de Arte trazem o fazer associado tanto com a apreciação de produtos artísticos, quanto o desenvolvimento de competências para a realização de formas artísticas e a contextualização histórica:

Situa-se a área de Arte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos (que incluem as obras originais e as produções relativas à arte, tais como textos, reproduções, vídeos, gravações, entre outros) quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas. Ou seja, entende-se que aprender arte artística pelos alunos, mas também a conquista da significação envolve não apenas uma atividade de produção do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. (MEC, 2001, p 44)

Greig critica o fazer artístico associado com a leitura da obra de arte, como uma aprendizagem para a precisão. Ele compara essa associação com os inícios da pedagogia escolar do desenho, onde o desenho era considerado a escrita da forma, e que eram necessárias certas qualidades expressá-lo, ele cita:

o espírito de observação e a obediência da mão. No que se refere à observação, pode-se fazer uma comparação exata desse exercício com uma espécie de análise gramatical e de lógica aplicada ao desenho. Quanto a obediência da mão, ela se presta à 'ginástica do desenho'."(Greig, 2004,p.137)

A "ginástica do desenho", que Greig se refere associando com os inícios da pedagogia escolar do desenho, pode ser observada nos dias atuais, onde atividades com enunciados "Para colorir" em que, a criança não pode ultrapassar as linhas que delimitam o desenho e álbuns de colorir, contendo desenhos estereotipados, que são oferecidos às crianças, para serem pintados, geralmente com lápis de cor, nas cores correspondentes às cores do modelo contido no verso da página, ou no final do livro. Atividades de cobrir pontinhos para formar figuras, passar o lápis em cima dos traços que indicam o movimento da abelha, levar o cachorro ao seu osso, o menino até à escola passando pelo caminho sem se desviar, são exemplos de exercícios para a "obediência da mão".

Já o espírito de observação, também mencionado por Greig, pode ser visto atualmente em exercícios como "Observe a figura acima e responda" seguido de questionário contendo perguntas do tipo: "Quantas pessoas aparecem na figura?

Está de dia ou de noite? Quais são as cores que mais foram usadas?”. Atividades assim seguem sem o objetivo de levar os alunos à reflexão sobre quais intenções o autor teve ao compor, seus sentimentos, que estudos foram necessários para aplicar esses sentimentos, em que época foi realizada ou como podemos saber em que época foi realizada, se os alunos também compartilham do mesmo pensamento e não estimulam os alunos a expressarem suas opiniões através da expressão plástica.

Read, como Barbosa, também valoriza a apreciação, e coloca a necessidade da diversidade ao apreciar, mas não ressalta o contexto histórico, em sua fala ele delimita alguns famosos artistas em países de um canto do mundo:

Se reunirmos toda a arte do mundo, o tipo que associamos a Rafael, Breughel ou Constable parecerá ser minoria. Trata-se de apenas um tipo de arte, confinado-se a alguns países de um canto do mundo. Portanto, não devemos ser presunçosos com relação a ele, imaginando tratar-se do único tipo de arte ou necessariamente, o melhor. Devemos observar todos os tipos de arte, e só então estaremos em condição de compreender como a arte faz apelo à imaginação. (Read, 1963, p. 106)

Barbosa também acentua a necessidade, da diversificação, assim aponta em suas obras várias possibilidades, dentre elas, para exemplificar, aponto os estudos do legado de Edmund Feldman, que classificado, por ela, seu método como comparativo ela ressalta:

Ouso classificar o método de leitura da obra de arte de Feldman como comparativo. Ele nunca propõe a leitura de uma única obra de arte, mas sempre coloca duas ou mais obras para que o estudante tire conclusões da leitura comparada de problemas visuais propostos de maneira similar ou diferente nas várias obras. (Barbosa, 2001, p. 44).

Barbosa busca nessas comparações abrir possibilidades para o aluno, possibilidades de desenvolvimento estético, como uma apreciação simultânea o aluno tem oportunidade de comparar elementos, técnicas, estilos similares ou não, e observar suas diferenças e semelhanças construindo assim seus próprios conceitos.

O posicionamento de Barbosa é bem parecido com o dos PCN's de Arte onde aponta blocos de conteúdos de Artes Visuais para o primeiro e o segundo ciclos, apesar de os PCN's não especificarem sobre diversidade metodológica, aborda a necessidade da apreciação simultânea e de sua diversificação:

- Convivência com produções visuais (originais e reproduzidas) e suas concepções estéticas nas diferentes culturas (regional, nacional e internacional).
- Identificação dos significados expressivos e comunicativos das formas visuais. [...]
- Contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado. [...]
- Observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artísticas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história. (MEC, 2001, p 63 e 64).

Read, de certa forma, também faz uma ligação entre o fazer artístico com a leitura da obra de arte. Entretanto, ele tem uma outra concepção. Ele divide os seres humanos em tipos psicológicos e perspectivos. Assim ele classifica as características do fazer artístico de acordo com esses tipos, bem como a leitura da obra também: “Em geral podemos afirmar que existem esses oito tipos distintos da psique humana, devemos esperar de cada um deles um tipo distinto de expressão [...] cada um possui um modo distinto de expressão estética.” (Read, 1963, p.106).

Nos PCN's de arte contém, de certa forma, estudos de Read, só que apresentadas sobre uma outra leitura, a da personalidade, que também se apresenta na obra de arte e no apreciador, isso demonstra mais um aspecto da relevância da apreciação na da Arte e na vida:

— A personalidade do artista é ingrediente que se transforma em gesto criador, fazendo parte da substância mesma da obra.
 [...] Os dados da sensibilidade se convertem em matéria expressiva e tal maneira que configuram o próprio conteúdo da obra de arte: aquilo que é percebido pelos sentidos se transforma em uma construção feita de relações formais por meio da criação artística. O motor que organiza esse conjunto é a sensibilidade: a emoção (*emovere* quer dizer o que se move) desencadeia o dinamismo criador do artista. A emoção que provoca o impacto no apreciador faz ressoar, dentro dele, o movimento que desencadeia novas combinações significativas entre as suas imagens internas em contato com as imagens da obra de arte. (MEC, 2001, p 40).

A concepção geral de Read é de grande valia para o professor, sua análise de arte e psicologia trouxe na década de oitenta uma grande contribuição. Contudo para maior aproveitamento e para a aplicabilidade de tais saberes são requeridos conhecimentos em diversas áreas, principalmente psicologia e estética.

Sabendo da realidade brasileira, e de todas as dificuldades que os professores têm para garantir sua formação continuada, vejo que há uma carência de estudos, cursos e recursos para atingir tais conhecimentos.

Read não releva a contextualização histórica, pois defende que tanto a arte contemporânea quanto a arte do “passado” podem ser explicadas por tipos psicológicos “Depois dessa demonstração do paralelismo entre os tipos psicológicos e os tipos de arte contemporânea, não precisamos gastar muito tempo mostrando o paralelismo similar que existe nos tipos de arte do passado.” (Read, 1963 p.110).

Essa visão dicotômica entre a história da arte e apreciação da obra, ainda persevera na educação. Ela pode, facilmente, ser identificada. Um exemplo é quando um grupo de alunos vai a um museu e não é trabalhada a história da arte anteriormente à visita. Ao serem perguntados o que foi visto eles dizem coisas como “Só vi retratos de mulheres gordas peladas, e os que estavam vestidos, estavam tão enfeitados que não deu para saber se eram homens ou mulheres”, ou “o pintor borrou todo o quadro não sei direito o que estava desenhado antes dele fazer isso”.

E sobre a significação, nos PCN's de Arte está claramente definido que o aluno deve ter conhecimentos sobre o porque de tais vivências:

É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo. (MEC, 2001, p 44).

Outro exemplo, muito freqüente, é quando a família não toma conhecimento dos conteúdos que estão sendo trabalhados, e o pai, ou a mãe, vai à direção para reclamar que o filho relata passar tardes inteiras vendo imagens, que a professora traz, de homens, mulheres e crianças peladas todos juntos.

São comuns comentários de professoras que afirmam selecionar as obras dos autores famosos, com o objetivo de não expor “imoralidades” às crianças, ou não confundi-las sobre conceitos morais e opção sexual. Ações como estas são uns dos

vários, modos de negligenciar o direito do aluno ao conhecimento, conhecimentos inclusive, propostos pelos PCN's, e que lhe são exigidos em vestibulares e em toda a vida.

Nos PCN's contém subsídios para critérios para seleção de conteúdos, e estabelece conteúdos gerais de Arte, são eles:

- A arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- Elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- Produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
- Diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional: produções, reproduções e suas histórias;
- A arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos. (MEC, 2001, p 57).

Contudo, esse aprofundamento teórico e mais estudos dos mesmos autores e de outros, foram utilizados em todo o trabalho, desde a pesquisa e sua articulação, como na revisão das próprias teorias e reflexões sobre os temas pelos autores propostos. Sem a pretensão de limitá-los ou esgotá-los, tendo em vista que a educação é um processo contínuo e que assume significados diferentes a cada cultura, leitura e época.

4. METODOLOGIA

Inicialmente realizei uma revisão da literatura bibliográfica do tema Alfabetização e Arte, onde centrei nos seguintes autores: Ana Mae Barbosa (2001), Arno Stern(1968), Phillipe Greig (2004), Hebert Read (2001), Emília Ferreiro e colaboradores (1986), que fundamentam meu relato de experiências, que consiste na representação de experiências docentes vivenciadas nas instituições em que atuei, resgatadas, fundamentadas e sistematizadas em relatório.

Realizo uma pesquisa com professores da Rede Pública de Ensino, da Escola Classe 04 do Paranoá, e do Centro de Educação Infantil 01 do Gama que atuam com turmas de alfabetização, para verificar como esse processo ocorre.

A pesquisa é de cunho qualitativo, isto é, procura ir além da superfície dos eventos, determinar significados, possivelmente ocultos, interpretá-los, e analisar o impacto na vida em sala de aula. Será também quantitativa, pois serão verificadas as frequências de comportamento para enriquecer a análise final dos dados. Todavia, os dois aspectos da pesquisa, o qualitativo e quantitativo não são opostos, pois ambos os tipos de abordagem constituirão procedimentos de pesquisa que se completarão. Tanto a pesquisa, quanto o relato de experiência serão realizados pela única componente do grupo Dângela Nunes Abiorana.de Souza.

Apresenta-se, também, quantitativa nos pontos observados como características pessoais relacionados ao professor, interação verbal, elementos não verbais, atividades, gerenciamento, habilidades profissionais, os auxílios ao ensino, as características afetivas, os aspectos cognitivos e os traços sociológicos. Com relação aos alunos, diversos aspectos serão relevados, dentre eles o nível de interesse nas atividades, o manuseio de materiais/equipamentos, as relações aluno/aluno e aluno/professor, a movimentação nas atividades, os níveis de agressividade e de agressão dos mesmos. A interação global da turma será também alvo de investigação em momentos como trabalhos em grupo, pesquisas dirigidas, trabalhos isolados e o acompanhamento do professor durante o processo.

A pesquisa qualitativa auxilia na análise de situações, procedimentos e conflitos nas salas de aula observadas e também na análise do projeto pedagógico

da escola, do currículo vigente, que é o Currículo Básico da Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes e de Alfabetização à luz das teorias de Ana Mae Barbosa, Philippe Greig, Herbert Read e os demais.

4.1. Objeto de estudo

A interdisciplinaridade entre a arte plástica e a escrita

4.2. Objetivos

4.2.1. Objetivo Geral

Investigar a influência da arte na alfabetização.

4.2.2. Objetivos específicos

A investigação do aprendizado da linguagem artística e do conhecimento proporcionado pela arte no processo alfabetizador.

- Viabilizar metodologias para a alfabetização
- Verificar o desenvolvimento e aprendizado da criança quando alfabetizada com entrecruzamento de arte e escrita.

4.3. Apresentações dos instrumentos da pesquisa

Para a coleta dos dados foram utilizadas observações, registradas em relatório, e entrevistas com as professoras.

O relatório de observação foi realizado com base em uma aula na turma de alfabetização. Ao realizar essa observação não tinha intenção de fazer o papel de um pesquisador, mesmo porque não possuo qualificação para tanto, contudo, tive que me familiarizar com os termos de pesquisa científica. Assim após estudos de tais metodologias tracei um foco - o que observar - para como a Arte é trabalhada no contexto alfabetizador.

E a aula foi observada, na tentativa de observar o todo, dentro do foco inicialmente traçado, porém considerando minhas limitações como professora e não como profissional da pesquisa, e buscando outros olhares que não os que tradicionalmente como professora tenho, pois esses olhares por várias vezes se condicionam e se enchem de “vícios”. Foi considerada a sala de aula em sua estrutura física, sua composição de mobília, recursos visuais, materiais didáticos e até sua ornamentação. Os alunos em sua quantidade, proporção por gênero, disposição grupal, posicionamento comportamental (interesse, participação, inferências a respeito da atividade, entre outros). A professora, regente, em diversos aspectos desde a relação com o material a ser trabalhado até com a aplicação da atividade em sala, registrei os dados, sem aplicar julgamento de valores, contudo, para fins de análise e interpretação dos dados, que as informações sejam igualmente confrontadas com outras fontes de dados, não foram registrados precisamente em sua amplitude e totalidade, foram registrados levando em conta o foco, inicialmente traçado.

A entrevista foi realizada com quatro professoras que trabalham com alfabetização, sendo elas duas do CEDIN-Gama e outras duas do EC04-Paranoá.

A entrevista é composta por cinco questões, das quais quatro são dissertativas, isto é, convidam o professor a dissertar pequenos pensamentos e reflexões acerca de sua prática e até exemplificá-las.

Essas questões buscam a compreensão dos conceitos, relevâncias, visualização da aplicabilidade prática desses conceitos e os conhecimentos que as professoras alfabetizadoras possuem. Não se trata de um teste que busca nivelar tais conhecimentos tão relevantes, longe disso, é apenas um subsídio técnico para analisar a prática do ensino da Arte na alfabetização, cuja importância é muito relevante, pois constitui esse trabalho na mesma proporção, de importância, que as pesquisas teóricas têm, pois sem essas informações práticas esse trabalho não poderia ser considerado de cunho científico, e sim dogmático.

A questão de número 3, é de múltipla escolha, isto significa que o professor tem várias opções para marcar, revelando a quantidade de vezes em é trabalhada a Arte na turma de alfabetização, não encontrando uma opção que melhor expresse sua prática o professor pode assinalar a opção outros e esclarecer seu posicionamento.

A questão 5, também não foi ilustrada num quadro por se referir à questão do currículo e se trata de uma questão muito específica de conhecimentos atrelados à prática, mas faz parte do texto de análise dos dados.

Em anexo à pesquisa vai uma folha denominada “Perfil profissional”, a qual convida o professor a contextualizar-se como sujeito pesquisado.

No Perfil Profissional contém um cabeçalho identificador que traz três informações básicas são elas: O nome da professora, ao qual as professoras foram orientadas que ficassem a vontade a respeito do não fornecimento desse dado, tanto que duas deixaram em branco, pois o nome não é uma informação fundamental para a pesquisa, assim foram nomeadas com as letras do alfabeto, respectivamente A, B, C e D; O tempo de docência e o tempo como alfabetizadora.

As perguntas contidas no perfil tratavam de questões sobre as diversas práticas em sala, e suas relevâncias. Também havia questões pessoais em relação a Arte, para alguns autores pesquisados elas podem nortear o trabalho do professor (essas questões foram mais bem explanadas no decorrer o trabalho), mas principalmente por acreditar que o ambiente de sala de aula é influenciado pelo comportamento dos alunos, mas é igualmente influenciado pelo próprio professor, sua formação, seus interesses, sua personalidade, seus conhecimentos, e suas

predileções, assim como por suas estratégias nas solução de diferentes tipos de problemas essas questões foram lançadas.

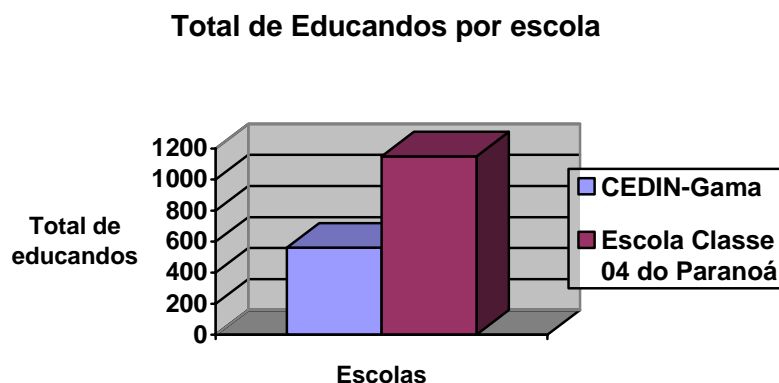
A análise dos dados foi realizada de forma comparativa entre os dados obtidos em diferentes turmas, qualitativamente. Para o auxílio dessa análise, no caso do questionário, foram elaborados quadros para melhor visualização das questões explanadas.

No primeiro quadro, foram colocadas todas as questões dissertativas, as professoras e suas respectivas respostas. Ao transcrever as respostas, algumas não foram transcritas na íntegra, em virtude do espaço, mas foi preservada a idéia original das mensagens.

Nos quadros seguintes são exibidas as questão separadamente, onde localiza-se as professores, suas respostas à questão, os principais teóricos pesquisados e suas idéias a respeito da questão. Nesses espaços foram colocadas idéias gerais dos autores, sobre aqueles referidos temas das questões em si, e dos levantamentos colocados pelas professoras, mas nem em todos foi possível colocar as referidas citações. Mas na Análise dos dados (o texto) vem trazendo, à miude, cada idéia relacionada com os autores, e no texto aparecem outros autores que não estão no quadro, a relação com os perfis das profissionais envolvidas, o Projeto Político Pedagógico da Escola, O Referencial da Educação, o PCN de Arte entre outras fontes tratadas nessa pesquisa.

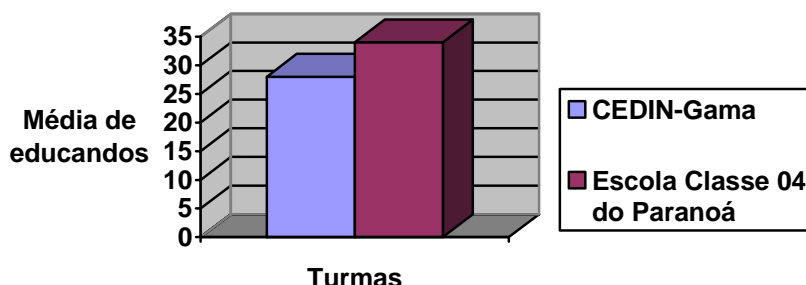
A sistematização da pesquisa ocorreu na articulação teoria e prática.

4.3.1. Sujeitos da pesquisa



Como pode ser observado no gráfico a Escola Classe 04 do Paranoá tem um total de educandos que representa mais do que o dobro do total do CEDIN-Gama. Isso se deve à demanda que a escola atende. O CEDIN-Gama atende somente Educação Infantil e alfabetização e o EC04- Paranoá atende além da Educação Infantil o Ensino Fundamental. Além desse fator, o fator populacional também contribui para essa elevada quantidade. No Setor Sul do Gama, onde se localiza o CEDIN-Gama existem inúmeras escolas que atendem um número considerável de alunos. Pode-se dizer que o CEDIN-Gama está cercado delas. Já a mesma realidade não pode ser observada no EC04-Paranoá. Por ser uma cidade nova comparada ao Gama, o Paranoá ainda não conta com a gama de escolas que o Gama tem, e ainda a quantidade de filhos por mãe no Gama é inferior ao do Paranoá.

Média de educandos por turma



No gráfico da média de alunos por turma fica também visível a diferença de quantidade de alunos de uma escola para outra. E, além disso, tem um dado importante, essa média de alunos é medida no começo do ano, sendo que no passar do tempo os alunos que são transferidos, desistentes ou infrequêntes são automaticamente colocados outros nessas “vagas”, isso ocorre no EC04-Paranoá, e devido a demanda a procura por vagas é maior, gerando as vezes listas de espera. Já no CEDIN-Gama, acontece o inverso, os alunos transferidos, desistentes e infrequêntes, isto é, fizeram a matrícula, mas não freqüentaram nenhum dia de aula, deixam suas vagas abertas, pois não há grande procura. De maneira que no decorrer do ano esse número de vinte e oito alunos matriculados tende a diminuir significativamente, tanto que ao aplicar a pesquisa às turmas já estavam com a média geral de vinte e seis alunos por turma e a turma em específico que observei tinham vinte e um alunos.

É sabido que o fator sócio-econômico também interfere nesses números, no Gama o aparecimento e crescimento de escolas particulares vem aumentando cada dia mais. Isso pode ser notado dentro do próprio CEDIN-Gama, onde a procura por vagas nas turmas de 1º, 2º período e alfabetização são decrescentes, de forma que um número maior de vagas é requerido na turmas de 1º, um número menor na de 2º e expressivamente este número cai na alfabetização. Essas crianças estão indo para as escolas particulares.

4.4. Diagnóstico das escolas

O **Centro de Educação Infantil 01 do Gama** foi inaugurado e entregue a comunidade no dia 15/08/2000 pelo Governador Joaquim Domingos Roriz e a Secretária de Estado de Educação Prof^a Eurides Brito; foram nomeadas as Prof^a Maria Ferreira de Souza e Elisabete de Oliveira Pozzatti como Diretora e Vice-Diretora respectivamente. As atividades pedagógicas da escola se iniciaram neste dia com 186 alunos oriundos da EC 17 e EC 19, sendo 02 turmas no matutino e 05 no vespertino.

A escola tem sua comunidade caracterizada por alunos de Classe Média Baixa, provenientes de famílias assalariadas ou de servidores públicos dos diversos órgãos do Governo do Distrito Federal.

Por se tratar de uma escola de Educação Infantil os pais dos alunos têm uma boa participação no cotidiano escolar, em relação a outras escolas. Contudo, cabe ressaltar que hoje, por determinação do Ministério da Educação, os alunos de 06 anos de idade estão inseridos no Ensino Fundamental.

Assim como toda Escola Pública, não dispõe de recursos financeiros suficientes para a demanda atendida, contudo conta com o apoio da Associação de Pais e Mestres, bem como com a colaboração do comércio local.

A escola conta ainda com seus Órgãos Colegiados, entre eles o Conselho Escolar, o Conselho Fiscal e os Conselhos Participativos.

Atualmente em sua estrutura funcional, a escola conta com a seguinte equipe de Direção:

- Elisabete de Oliveira Pozzatti – Diretora
- Milza Rodrigues – Vice-Diretora
- Solange Gomes de Sena Silva – Assistente de Direção
- Diná da Costa Lima – Chefe de Secretaria

E possui ainda uma coordenadora; vinte e dois professores; doze Auxiliares de Conservação e Limpeza; dois Agentes de Portaria; um Auxiliar Administrativo; quatro Merendeiros; e dois Agentes de Vigilância.

Já em sua estrutura física, constituída de um prédio de concreto dividido em três blocos, a escola é composta pelos seguintes ambientes: Uma secretaria; Duas saletas, para a equipe de direção; Uma sala de Coordenação (Sala dos Professores); 22 salas de aula; Uma brinquedoteca; Uma sala de Vídeo; Dois banheiros infantis; Dois banheiros adulto; Uma cantina, com despensa; e Uma horta, para cultivo dos alunos.

O Centro de Educação Infantil 01 do Gama está atendendo a uma clientela de aproximadamente 560 alunos, na faixa etária de 4 a 6 anos, distribuídos em 22 turmas de Educação Infantil, com as seguintes características:

- 06 turmas de 1º período, sendo: 6, regulares; 1, integração inversa;
- 09 turmas de 2º período, sendo: 7, regulares; 1, integração total e 1, integração inversa;
- 07 turmas de 3º período, sendo: 5, regulares, com 28 alunos por turma, em média, e 2, integração inversa com 13 alunos por turma, em média.

Por considerar a criança como um cidadão em desenvolvimento, a escola tem como umas das suas principais funções a complementação da ação da família e da comunidade, assim sendo, por meio desta integração família/escola busca oferecer uma educação de qualidade propiciando um desenvolvimento saudável e feliz para as nossas crianças.

O trabalho pedagógico da escola terá como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF (4 a 6 anos), que definem 02 grandes âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

A **Escola Classe 04 do Paranoá** foi criada da resolução do CDF/DF de 28/01/90 e a autorizada a funcionar através da portaria no 063 CEE/DF de 14/08/92. Está situado na quadra 14, conjunto F, área especial 01 da cidade do Paranoá.

A escola possui uma área de 7.016,39 m², sendo 1.998,28 de área construída. A escola passou por uma reforma em 2004, onde todos os blocos de madeira foram substituídos por alvenaria.

A maioria dos alunos mora distante da escola, em torno de 45% são beneficiados por programas do governo como: Renda Minha, Bolsa Escola e PETI, o que gera dependência assistencial. 50% recebem passe estudantil, 30% apresentam defasagem idade/série. O fluxo de alunos sem base para a série, oriunda tanto de creches quanto de outros estados durante o ano letivo tem propiciado alto nível de reprovação e de redução na qualidade de ensino. A clientela é bastante diversificada em relação idade/série e nível econômico.

Trabalha integrada com o Conselho Tutelar e Instituições. Diariamente a escola sofre depredações por adolescentes e crianças da comunidade e invasores para utilização da quadra de esportes. A escola se mantém com recursos oriundos do PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola - e PDRF - Programa de Descentralização dos Recursos Financeiros -, bazares e pouquíssima contribuição da APM - Associação de Pais e Mestres.

A escola funciona em dois turnos de 5 horas de trabalho efetivo, com 17 turmas em cada turno tendo em cada turma a média de 33 alunos, atendendo uma média de 1.150 alunos de 1a a 4a série, aceleração, DA e DF. Mantém parceria com a Igreja, ONG, comércio local e amigos da escola. Tem representação significativa do Conselho Escolar, cuja participação se dá por meio de eleição direta. É fomentado a atuar como órgão consultivo, deliberativo e de apoio ao gerenciamento da Instituição Educacional e principalmente, aplicar os recursos financeiros sempre voltados para a melhoria da qualidade de ensino.

Enfatiza-se de imediato a intensificação do trabalho e do comprometimento coletivo, conciliando humanismo e tecnologia, conhecimento e exercício da cidadania, formação ética e intelectual.

4.4.1. Perfil dos profissionais

PROFESSORA – A

Com 13 anos de docência dos quais 11 como alfabetizadora. Tem graduação em Pedagogia (Pie), e licenciatura curta em Sociologia, Pós graduação em Alfabetização e é atualmente aluna do mestrado em Educação Infantil. Se considera influenciada pelas obras de Miro, e como linha pedagógica aponta os pós piagetianos como Emilia Ferreiro e Esther Grossi. Como recursos materiais apresenta elementos de fácil acesso aos alunos, como folhas secas, gravetos, sementes além das tintas, tecidos e papeis variados. Trabalha a apreciação de obras de forma isolada e comparativamente, mantém o hábito de expor periodicamente os trabalhos dos alunos.

PROFESSORA – B

A referida tem 16 anos de docência, sendo 13 como alfabetizadora. É graduada em Pedagogia à 10 anos e tem vários cursos na área de educação como um todo. Coloca que todo trabalho artístico a influencia pedagogicamente, sem citar alguma linha em especial. Aprecia as obras de Tarsila e as utiliza como recursos didático-pedagógicos. Estimula trabalhos com colagens, e desenhos através de músicas e histórias, mas tem preferência pela “livre expressão”. Costuma expor alguns trabalhos dos alunos, e quando o faz expõem os de toda a turma.

PROFESSORA – C

Trabalhando em sala à 21 anos na área da educação, sendo 15 só com alfabetização. Possui licenciatura curta em Português, graduação em Pedagogia e muitos cursos na área de Ensino Especial. A professora associa as teorias de Wallon a sua prática em alfabetização. Aprecia a literatura e a fotografia, pessoalmente, e utiliza mais as artes plásticas como colagens e pinturas com tintas para atividades em sala. Trabalha a apreciação isolada de obras, pois não se considera capacitada para fazê-la comparativamente. Expõe as composições dos alunos no evento referido a eles na escola.

PROFESSORA – D

Atuando à 18 anos na SEDF, sendo 10 na área administrativa e 8 em docência, dos quais 4 com alfabetização. Tem graduação e Pedagogia e vários cursos na área administrativa e de ensino especial. A professora julga-se influenciada pedagogicamente por diversas produções artísticas, mas nenhuma linha específica. Pessoalmente aprecia música, pintura e desenhos, e preferentemente utiliza em sala a música, expressões corporais como teatro, dança e pintura. Costuma expor os trabalhos dos alunos, o faz sem critério de escolha, todos os alunos têm suas composições exibidas periodicamente. Coloca como, estímulo à criatividade dos alunos, objetivos a serem alcançados, a trabalha a “livre expressão” com também objetivos a serem atingidos.

4.4.2. Perfis das salas de aula.

As turmas de alfabetização da Escola Classe 04 do Paranoá, que são duas, são similares, contendo 33 alunos por turma, dispondo assim de um espaço físico bem reduzido. As salas não são arejadas, apesar da existência de janelas, são cobertas com cortinas de TNT, para diminuir a irradiação solar, que mesmo com a presença das cortinas insistem em adentrar a sala aumentando o calor. Há uma carência de recursos materiais que é impressionante, além da mobília da sala de aula, só há um armário para as professoras (dos dois turnos) guardarem os materiais. As paredes internas são cobertas com atividades dos alunos, de vários tipos, cartazes de ciências, colagens, informativos de festas comunitárias entre outros, e quadro, sendo pintado na própria parede. Na parte externa tem um mural, delimitado na parede por retângulo pintado, nele estão expostos cartões dos alunos com mensagens para as mães.

As turmas de alfabetização do Centro de Educação Infantil 01 do Gama, são também parecidas, diferindo, entre elas, do número de alunos, numa tem 26 e na outra 21 alunos. Mas a estrutura física é similar, ambas são muito bem pintadas, em tons claros. No interior tem um armário de metal, cortinas e tecido claro, um balcão de concreto com divisões e tampo de mármore na altura da cintura que abrange toda uma lateral da sala. Um espelho no centro de uma parede, do tamanho e da altura de uma criança. Um pendurador de mochilas, tipo uma tábua cheia de ganchinhos que abrange toda a extensão da outra parede. Um mural de cortiça que fica ao lado e dividindo uma parede com um quadro negro, um extenso mural de madeira fina que fica um pouco acima do pendurador e, como ele, abrange toda a parede. Na parte interna da sala só há alguns trabalhos pendurados, o que prevaleciam eram cartazes com textos escritos pela professora e alguns desenhos, daqueles que se compra em lojas de festa infantil. Na parte externa tem um mural de azulejos, mas estava vazio, como a maioria dos murais da escola.

4.5. Discussão e análise dos dados

Foi aplicado um questionário, contendo cinco perguntas, em anexo ao questionário seguiu uma outra folha de entrevista, sob o título de perfil profissional, que serviu de base para a análise da pesquisa. No questionário quatro perguntas necessitavam de respostas subjetivas, isto é, o professor era convidado a descrever seus pensamentos e sua prática, e em uma pergunta era convidado a assinalar a frequência em que a arte era trabalhada em sua sala de aula, sendo assim a questão de múltipla escolha.

Na primeira questão, pergunta sobre o significado da arte, pois acredito que de acordo com a sua definição de arte, o professor norteia seu trabalho, tanto quanto sua definição de homem interfere nos objetivos de sua prática.

A questão um, todas as respostas falavam de expressão, cada uma com um enfoque, a professora D falava de sentidos, a B de sentimentos, a C de linguagem, e A de criação.

A resposta da professora A, permite observar duas idéias. Primeiramente ela inicia falando sobre “expressão livre de criação própria”, logo ela manifesta outro pensamento a respeito dessa criação, a releitura, que foi associada, por ela, à arte. Nota-se uma dualidade, ela traça uma linha de pensamento, mas ao perceber a fragilidade de seu conceito, acrescentar um complemento, que para ela parece ser relevante, no caso ela abordou a releitura. Essa abordagem, a releitura, é muito interessante, pois a releitura tem como base o produto do outro. De fato a releitura é um instrumento que pode ser usado tanto para o desenvolvimento da capacidade criadora, pois se dá a partir da compreensão, se for trabalhada a apreciação, quanto para ser trabalhada a história da arte, através da leitura da obra.

Ao colocar as palavras “criação própria” e logo mencionar a releitura finalizando e associando-a como manifestação artística, a professora A pode ter feito uma relação entre criação e releitura. Se nessa relação, a releitura for trabalhada com a apreciação, como defende Barbosa, estaria, ela, trabalhando também o desenvolvimento da capacidade criadora. Para Barbosa a criação está diretamente ligada a apreciação, assim ela mostra pontos, que são associados à criatividade e que também estão presentes na apreciação:

“É bom lembrar que o desenvolvimento da capacidade criadora, tão caro aos defensores do que se convencionou chamar de livre expressão no ensino da arte, isto é, aos cultuadores do deixar fazer, também se dá no ato do entendimento, na compreensão, na decodificação das múltiplas significações de uma obra de arte. Flexibilidade, fluência, elaboração, todos estes processos mentais envolvidos na criatividade são mobilizados no ato de decodificação da obra de arte”. (Barbosa, 2001, p. 41).

O que Barbosa coloca é que quando se trabalha a compreensão está sendo trabalhada a criatividade também. Curiosamente vem de encontro com a teoria do expressionista Arno Stern. Para ele a criatividade pode ser trabalhada e diversificada, ele ressalta que não se deve confundi-la com a expressão livre:

Disse que a criação artística poderia ser posta ao serviço da educação e que na se tratava de criações espontâneas nem de actos criadores esporádicos e ocasionais, mas, pelo contrário, de uma actividade organizada de acordo com as necessidades naturais da criança. É dizer imediatamente que não se trata de adaptar a criança às exigências da técnica artística, mas, ao contrário, de pôr ao serviço da criança técnicas criadoras a fim de facilitar as manifestações da sua actividade natural. Têm-me observado que não se pode qualificar de espontânea a criatividade infantil assim utilizada. Que não se confundam “criação espontânea” e “expressão livre”. (Stern, 1968, p. 70).

Nos perfis de cada professor havia uma pergunta sobre criatividade “Costuma estimular a criatividade dos alunos para a produção artística? De que forma o faz?”, todas as professoras afirmaram que sim, e disseram usar vários meios, como música, histórias, propondo temas diversos e objetivando suas produções, mas nenhuma falou sobre a exibição, ou apreciação de outra obra para tal, e ao mencionar a releitura nenhuma delas ressaltou tal possibilidade.

O Currículo Básico de Educação Infantil não contempla a criatividade, nem no “Para que”, “O que” e “Como trabalhar”. Ignorando assim a possibilidade de desenvolver a criatividade.

Greig, ao falar de uma pedagogia para as séries finais do ensino fundamental, imagina uma prática que mescla várias técnicas, como a releitura, e, de forma apaixonada, vislumbra vários momentos de produções, que poderiam ser realizadas envolvendo história da arte dentre outros.

É tentador pensar em uma pedagogia para as séries finais do ensino fundamental em que o realismo da fotografia se mesclasse a um novo olhar sobre a história da arte: a realização de clichês de uma estrada, de um conjunto residencial ou de um tabuleiro serviria de introdução concreta na

descoberta de reproduções dos precursores romanos ou medievais, e depois momentos de Ucello ou de Fra Angélico. Outros clichês de um objeto sob todos os ângulos de iluminação, ou de um lugar em diferentes horas, introduziriam na lição de Cézanne ou na descoberta das grades séries de Monet. E as obras clássicas serviriam de suporte sublimado para a curiosidade anatômica. Aprendizagens para fazer o jogo do fundo com a forma, como as técnicas da gravura e da impressão vazada (máscara), pois todos os tipos de desenhos e experimentações pessoais totalmente livres, e completariam o jogo cruzado do prazer de descobrir e do prazer de exprimir... (Greig, 2004, p. 137).

Assim Greig vê a questão da releitura indissociável de outros elementos. Porém alerta sobre o erro da rigidez, que marcou o início da pedagogia escolar do desenho, e resume o objetivo da época como “Aprender a ler e a escrever corretamente os objetos”(Greig, 2004, p. 137),

Na concepção de Read sobre expressão, não cabe a relação do ato de expressão a da releitura, pois para ele qualquer interferência frustra o trabalho, e ainda define assim o papel do professor: “Qualquer aplicação de um padrão externo, em termos de técnica ou de forma, imediatamente provoca inibições e frustra todo o objetivo. O papel do professor é de atendente, guia, inspirador, parteiro psíquico” (Read, 1964, p. 231).

Contudo, ao falar sobre imaginação ele traz um aspecto, que podemos relacioná-lo a releitura, bastante interessante, ele atribui, entre outras funções, à imaginação a de transformar as imagens já presentes na mente (memória) e que quando são expressas busca-se meios de adequá-las e harmonizá-las com conceitos já existentes. Assim sendo para ele a imaginação é uma poderosa ferramenta de releitura do mundo.

A memória é a capacidade de relembrar essas imagens, com vários graus de intensidade; e a imaginação, segundo meu emprego do termo, é a capacidade de relacionar essas imagens entre si – de fazer combinações delas no processo de pensar, ou no processo de sentir. (Read, 2001, p. 41).

Na resposta da professora B, na questão 1, ela aborda a arte como um momento, por tratar como momento, me leva a acreditar tem uma visão dicotômica em relação a arte e as demais áreas do conhecimento. Em seguida ela coloca como expressão de sentimentos, anseios e angústias, discordando de Barbosa que defende a arte como forma de conhecimento: “Se a arte não é tratada como forma de

conhecimento mas como “um grito da alma” não estamos fazendo nem educação cognitiva nem educação emocional”. (Barbosa, 2001, p. 41).

Apesar de Greig, como psicoterapeuta, admitir a arte como uma forma de liberação de sentimentos, considera suas outras facetas como as aprendizagens, entre outros, e critica essa visão de “educação criadora”, não a considerando nem como produção artística, nem como comunicação:

É preciso assinalar também que, a meu ver, ela jamais possibilita uma verdadeira produção artística, nem mesmo uma verdadeira comunicação. Visto que “a expressão, assim como o sonho, não é destinado aos outros”, mas apenas a si mesmo, os desenhos nunca devem ser expostos ou comentados.[...] Resta ver o que pode resultar da escolha dessa liberdade de expressão, quando se atribui mais importância a ela do que às aprendizagens ou às aquisições...(Greig, 2004, p. 141).

Sobre essa questão Read coloca a expressão como necessidade de comunicação, mas defende a metodologia da não-ação do professor nesse processo de auto-expressão, quando afirma:

O inato do indivíduo precisa comunicar seus pensamentos, sentimentos e emoções a outras pessoas. [...] De maneira geral a atividade de auto-expressão não pode ser pensada. Qualquer aplicação de um padrão externo, em termos de técnica ou de forma, imediatamente provoca inibições e frustra todo o objetivo. O papel do professor é de atendente, guia, inspirador, parceiro psíquico.(Read, 2001, p. 231).

Qualquer linguagem utilizada pelo indivíduo para expressar suas percepções da realidade-concreta ou abstrata - de forma única e pessoal.

Em resposta a questão 1, a professora C define arte como qualquer linguagem utilizada para expressar percepções da realidade. Essa foi a única que não colocou a expressão associada aos sentimentos, mas associada a percepções da realidade.

Em relação à questão da linguagem o Currículo admite que as artes visuais possam ser consideradas linguagem: “As artes visuais podem ser concebidas como linguagem que têm características próprias no âmbito prático e reflexivo” (MEC, 2000, p. 27)

Ao definir como qualquer linguagem, ela deixa margens para interpretação de que a escrita é, por ela, vista como manifestação artística, e ao analisar o perfil da profissional e suas outras respostas, se reforça essa possibilidade. No seu perfil

colocou como preferência em artes a literatura, e apesar de ter afirmado direcionar, em sala de aula, o trabalho para as artes plásticas, ao exemplificar um trabalho artístico que considerou significativo na sua turma de alfabetização, ela mencionou um trabalho que usou, como suporte, a obra literária de Monteiro Lobato.

Essa relação de escrita e arte é abordada por Greig em seus estudos sobre os primórdios da escrita, onde ele faz uma relação com a comunicação visual atual, o desenvolvimento do grafismo da criança, e esses primeiros traços primitivos da humanidade. Para o autor a expressão plástica pessoal surge junto com os primeiros símbolos e as primeiras bases da escrita:

A expressão plástica pessoal, seja figurativa ou abstrata, origina-se, portanto, ao mesmo tempo e do mesmo ponto que os primeiros símbolos e as primeiras bases da escrita, em que a experiência humana inscreve sua dimensão sagrada. Em seguida desabrocha, ora no abstrato, ou mais amplamente no imaginário, no simbolismo ou no surrealismo, ora na representação realista, e mais ainda na mistura de ambos, pois a verdade da arte aparece no entrelaçamento sutil da figuração legível de um motivo com a abstração absoluta de cada golpe de pincel. (Greig, 2004, p.164).

Read, apesar de discordar das teorias evolutivas, como a de Greig, reconhece que a criança nomeia símbolos, no caso ele fala dos símbolos abstratos, e que possivelmente, antes da criança apresentar imagens figurativas ela já concebia as idéias dessas imagens, e até atribuía à algumas figuras abstratas essas idéias:

Minhas observações não endossam totalmente essa teoria evolutiva tão bem elaborada. Em primeiro lugar, não constatei que os primeiros desenhos reconhecidamente figurativos surgem necessariamente ao acaso e a partir do estágio do rabisco. Os desenhos de um menino de três anos e um mês de idade, [...] eram contemporâneos dos primeiros rabiscos da criança, mas constituíam uma atividade em separado, indicando claramente uma intenção em separado. Foram desenhados com grande deliberação, e tomou-se o cuidado de ligar os membros ao corpo de maneira “segura”. Mas a mesma criança daria o nome a um rabisco completamente não-figurativo. Desde o início, a criança acha possível conferir a um símbolo abstrato (qualquer marca ou objeto) e a um “esquema” sumário toda a vitalidade ou realidade da imagem, e com isto, é claro, ela se harmoniza com o animismo do homem primitivo. Sob a influência de seu meio ambiente (o gosto “naturalista” de seus pais e professores), a criança moderna, mais cedo ou mais tarde, descarta o símbolo abstrato, mas acho que algumas crianças persistem nele, não apenas por mais tempo que as outras, mas também em conjunção com seus esquemas mais figurativos. (Read, 2001, p. 134).

O que difere as duas concepções é que para Greig, vem primeiro a figuração, como representação da imagem e junto com essa figuração as primeiras

bases da escrita e para Read vem primeiro a idéia da imagem, a sua representação abstrata como símbolo dessa idéia, depois a figuração, assim pode-se concluir que para Read as primeiras bases da escrita vem antes mesmo da figuração, elas podem estar desde a abstração.

Ao colocar a arte como utilidade para expressar percepções, a professora C, demonstra observar apenas um lado da arte-educação, o do fazer artístico. A arte educadora Barbosa afirma que não se pode considerar a arte, como apenas o fazer artístico, e mesmo só o fazer artístico, isoladamente, não pode ser considerado aprendizagem. O ideal, segundo ela, é a inter-relação entre a leitura da obra, o fazer artístico e a história da arte. Afirma que um elemento sozinho, ou a associação de dois elementos não torna suficiente e significativo a aprendizagem:

Nem a arte-educação como investigação dos modos pelos quais se aprende arte, nem a arte-educação como facilitadora entre a arte e público podem prescindir a inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico.

Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte. (Barbosa, 2001, p. 32).

Na resposta da professora D à questão 1, ela coloca a arte, como uma forma de expressão, que podemos utilizar os sentidos, transmitir idéias e sentimentos. Além de igualmente a professora A e B ter levantado a questão da expressão relacionando-a aos sentimentos, a professora D, ao falar sobre sentidos os direciona somente para a transmissão de informações, ignorando a possibilidade da “recepção”, interpretação e contextualização histórica de idéias e sentimentos, indo contrariamente às idéias de Barbosa sobre a arte.

Nessa primeira questão, que trata da definição de arte, a palavra expressão esteve presente em quase todas as respostas, somente uma professora C colocou a palavra expressar, refletindo assim as idéias gerais, defendidas por Barbosa, que após um extenso estudo na área, defende que o ensino de arte no Brasil é focado no espontaneísmo, na idéia da livre expressão, do deixar fazer, e ainda na dificuldade que o professor, que segue essa linha, encontra em trabalhar com obras para a apreciação. No caso apenas a professora A mencionou a possibilidade de contato com obras de arte ao trazer a questão da releitura.

O ensino da arte no Brasil na escola primária e secundária se caracteriza pelo apego ao espontaneísmo, ou pela crença na existência de uma virgindade expressiva da criança e na idéia de que é preciso preservá-la evitando o contato com a obra de arte de artistas, especialmente suas reproduções, acreditando que esta apreciação incentivaria o desejo de cópia.

Com esta atitude impede-se o consumo da imagem de mais alta qualidade, aquela que é produzida pela arte e mantém-se a criança imersa no mundo de imagens produzidas apenas pela indústria cultural. A inevitável mimeses visual é exercida portanto sobre as histórias em quadrinhos, as ilustrações dos livros didáticos (em geral de baixa qualidade estética) e principalmente sobre as imagens da TV. (Barbosa, As teses sobre o ensino /aprendizagem da Arte).

A arte educadora Barbosa ressalta aqui que essa postura do “deixar fazer” limita a possibilidade de aprendizado da criança, uma vez que ela fica exposta a o que a mídia produz, em relação a visualidade.

A questão 2, trata da importância do trabalho com Artes na alfabetização. Basicamente trata-se de saber o porque que essas alfabetizadoras trabalham, e como trabalham a arte visual, e qual os ganhos desse trabalho, na alfabetização e no desenvolvimento global o aluno.

A professora A, respondeu que a importância depende da linha pedagógica adotada, minimizando e abrindo a possibilidade da não existência dessa importância em alguma linha didático-pedagógica, ao qual ela não nomeou, apenas disse “Depende da linha didático-pedagógica do educador. Pois para alguns não tem significado algum ou importância”. De acordo com a resposta podemos concluir que a professora A, desconhece o significado de Arte e de “linha didático-pedagógica” e atribui à linha didático-pedagógica poderes como o do desprezo de uma área do conhecimento científico e um legado da humanidade, entre outros. Além do desconhecimento do termo a professora A, demonstra desconhecimento da diversidade de possibilidades pedagógicas, da própria Pedagogia em si, além dos PCN's, do Currículo Básico do Ensino Fundamental, do Currículo Básico de Alfabetização e do Projeto Político Pedagógico da própria escola, que trata esse assunto.

O trabalho pedagógico da escola terá como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF (4 a 6 anos), que definem 02 grandes âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo.

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL:

- Autonomia
- Identidade

CONHECIMENTO DE MUNDO:

- Artes Visuais
- Linguagem oral e escrita
- Matemática
- Movimento
- Música
- Natureza e Sociedade (Projeto Educativo do CEDIN-Gama, 2003).

Em várias partes do Currículo, em artes visuais, trata sobre tal relevância, e em destaque a criança e a arte, e a relação direta entre elas:

A criança e a arte se confundem, pois a infância é impregnada de fazeres artísticos e apreciações espontâneas. A criança identifica-se e modifica-se em contato com as artes, de uma forma geral. Quando é permitido que uma criança crie livremente seus desenhos e suas hipóteses, ela imprime sua marca no universo em que vive. (MEC, 2000, p. 28)

Nos PCN's de Artes, já no primeiro parágrafo de sua primeira parte, abre a caracterização da área de artes, relevando a importância da Arte, em relação os demais conhecimentos:

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte em uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades (MEC, SEF, 1997).

Essas posturas do PPP da escola, do Currículo e dos PCN's, não condiciona o ensino da Arte à metodologia, discordando da afirmativa da professora A.

A pergunta do questionário em questão é, de certa forma, até impertinente, porém se fez necessária para a elaboração desse trabalho, que trata o cruzamento dessas linguagens. Contudo não esperava encontrar respostas como a da professora A, que demonstra tanto desconhecimento. Mas com base nessa resposta, me fiz várias outras. A principal delas: Como tendo tanta formação na área (graduação em Pedagogia, Pós graduação em alfabetização e aluna especial de Mestrado em educação infantil) ainda persiste esse desconhecimento?

Para o desfecho de tal questão, seria necessário um trabalho completo sobre o tema e, ainda sim, não tenho certeza se seria suficiente para esgotá-lo. Contudo Read traz uma pesquisa muito interessante na área, que apesar desse meu

trabalho não tratar especificamente da formação docente, foi necessário citá-lo pois emergiu em uma questão da pesquisa.

Na pesquisa que Read fez, ele percorreu várias escolas, buscando observar os diferentes métodos, e assim poderia concluir qual seria o mais interessante dentro da sua proposta para Arte. Qual foi sua surpresa ao ver que os professores que mais se destacaram nesse aspecto, eram os que não tinha ligação direta com nenhuma linha em específico, e os que menos formação tinham. Surpreendendo-se afirma:

Eu não sou professor, e não possuo a experiência que qualifica um homem a ser, digamos, inspetor da educação; mas, durante a preparação deste livro, visitei um bom número de escolas como observador desinteressado e com o particular objetivo de ver as aulas de arte em andamento. Fiquei enormemente impressionado pelo fato, a princípio perturbador, de os melhores resultados não poderem ser correlacionados com qualquer sistema de ensino ou quaisquer qualificações acadêmicas do professor. Por vezes, o melhor trabalho provinha de escolas onde não havia um professor ou professora de arte convencional. Ficou igualmente evidente que os bons resultados não provinham de um determinado tipo de escola. Uma coletânea dos melhores trabalhos surgiria, em proporções arbitrária, das escolas públicas, elementares, secundárias e particulares. Minha primeira conclusão foi que os bons resultados dependem da criação, na escola ou na aula, de uma atmosfera de compreensão, e, até certo ponto, acho que isso seja verdade. [...] A atmosfera é criação do professor, e cria uma atmosfera de compreensão de feliz atividade infantil, é o principal, e talvez o único, segredo de um ensino bem-sucedido. (Read, 2001, p. 328).

Assim a teoria de Read discorda da resposta da professora A à questão 2. Para ele independe de linha didático-pedagógica, e tem ligação com o professor em si, e com seus objetivos como tal:

O professor só deve intervir efetivamente entre o aluno e o mundo se tem um princípio de seleção. No final, o professor deve perguntar qual é o seu objetivo. Um cavalheiro, um cidadão, um cristão? O próprio fato de podermos diferenciar nossos objetivos mostra que eles só são bons para uma época ou uma civilização determinada. (Read, 2001, p. 328).

Quando perguntada sobre questões assim, Barbosa indigna-se, e relaciona a arte à própria vida, e relembra do trajeto histórico que a arte faz pela existência humana:

Sempre me encomendam textos ou palestras com o título “A Importância da Arte na Escola”. Para os que trabalham com arte é tão óbvia a importância da arte na vida e, portanto, em qualquer forma de institucionalização da vida, como a escola, que fico tentada a dizer apenas: Se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo. (Barbosa, 2001, p. 26).

Assim, pode-se concluir que Barbosa também acredita que o ensino das artes independe da linha didático-pedagógica, ao qual a professora A refere-se.

Já Greig, em seu livro ele faz um percurso histórico dentro da filosofia da educação, e aponta em cada época, em cada escola o trabalho com a arte e o desenho. E nenhum deles ele fala da não existência, ou da não apresentação da arte. De modo geral o autor divide seu estudo em dois lados, duas visões de expressão de pensamentos convergentes, que apesar de diferir do procedimento sobre expressão, trabalharam a arte com relevância similar no que se refere a reconhecimento da importância da arte.

Da imposição mais limitadora à expressão mais livre, fizemos um percurso completo da filosofia da educação. De um lado, trata-se de uma lógica do preenchimento, em que a verdade se encontra no exterior (os modelos dos quais é preciso se imbuir, e o mundo que é preciso observar e reproduzir com exatidão), e, de outro, de uma lógica do parto, com a certeza de uma riqueza interior da criança. Inculcar, impregnar, condicionar, “formar gosto” ilustram o primeiro movimento, enquanto a expressão caracteriza o segundo: uma exteriorização necessária. (Greig, 2004, p. 140).

Na resposta da professora B à questão 2, ela coloca a expressão “se torna”, no contexto “O trabalho se torna importante, pois a criança passa a expressar seus sonhos e sua visão.” No caso, então podemos concluir que para a professora B, o trabalho inicialmente não é importante, porque se algo “se torna” importante, é porque não nasceu importante, mas mediante à uma situação tornou-se importante. Situação essa caracterizada como a passagem da criança em expressar seus sonhos e sua visão. Ora, se a criança passa a expressar, é porque também não expressava inicialmente.

Essa visão é retratada por Emília Ferreiro como a idéia que o professor tem, de que antes de sua entrada na escola a criança não pensa estruturalmente, não elabora possibilidades de expressão e de escrita e não se expressa de forma significativa. Essa idéia, Emília Ferreiro luta por mudar, mostrando que a criança antes de ingressar na escola, e antes mesmo de existir escola já elaborava e estruturava formas de expressão gráficas e escritas, lembrando a própria invenção da escrita:

A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido

pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim. No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem) as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos que a criança reinventa esses sistemas.[...] Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que receba tal tipo de ensino, nada podemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. (Ferreiro, 1990, p. 17).

Ferreiro mostra que a criança aprende antes da escola, e não precisa de autorização da instituição para isso, então não devemos ignorar essas aquisições e sim entendê-las e interpretá-las. Assim a autora, em seu trabalho sobre a psicogênese da leitura e da escrita, oferece subsídios teóricos e práticos muito interessantes.

Ainda sobre a qual parte da resposta que a professora B fala “passa a se expressar” Associo Tão bem descrita por Barbosa atribui a esse pensamento à indiferença pelo que o aluno traz e com o fracasso do ensino de arte nas escolas públicas do Brasil:

A ignorância e a indiferença pelas necessidades reais e pelo estágio cultural do povo, junto com o desrespeito e desinteresse pelas experiências estéticas anteriores e pelos valores artísticos tidos e trazidos pelos próprios estudantes, desde o século XIX têm sido a principal causa da ineficiência do ensino de arte nas escolas públicas do Brasil. (Barbosa, 1989, p. 122).

A desqualificação da professora refletida na desarticulação de mesma quando sobre o “se torna importante” a respeito da arte visual na alfabetização, mencionado pela professora B, Barbosa tem uma visão bem definida sobre a Arte na educação brasileira, ela coloca algumas definições de Arte, fala da relação da arte com a palavra:

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano.


Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras.(Barbosa, 2001, p. 4).

Assim Barbosa define que a Arte auxilia em formular significados com as palavras e, mensuro, que na alfabetização. Todavia, antes de qualquer coisa, a Arte já é importante por si só.

Na alfabetização, em específico, Barbosa ressalta alguns aspectos, como a leitura, o desenvolvimento psicomotor, e nesse ela cita o estudo de Maria Lucia Toralles, a discriminação visual e afirma que aprende-se a palavra visualizando :

A leitura social, cultural, e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal.

Por outro lado, a arte facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador. Em 1988, Maria Lucia Toralles Pereira defendeu uma tese na Universidade de São Paulo (ECA) pesquisando numa creche de crianças pobres demonstrou que o grupo que trabalhou com artes desenvolveu melhor sua motricidade que o grupo submetido aos exercícios psicomotores usuais, e provou isso usando testes empregados pelos especialistas em psicomotricidade, isto é, usando as armas do inimigo.

As artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização. Para uma criança de seis anos as palavras *lata* e *bola* são muito semelhantes porque têm a mesma configuração gestáltica , isto é, uma letra alta, uma baixa, seguida de outra alta e mais uma baixa. Só uma visualidade ativada pode, nesta idade, diferenciar as duas palavras pelo seu aspecto visual, e esta capacidade de diferenciação visual, é básica para a apreensão do código verbal que também é visual.

Aprende-se a palavra visualizando. (Barbosa, 2001, p. 28).

O Currículo Básico de Educação Infantil concebe a arte como indissociável da criança, ignorando a possibilidade de trabalhar uma sem a outra: “Como o movimento, como a brincadeira, a arte é uma dimensão humana que está presente em toda criança de maneira tão definitiva, que não existe forma de se trabalhar com uma sem relacioná-la à outra” (SEDE, 2000, p. 27)

O título da obra e método de Read “Educação pela Arte”, assim sendo não concebe a idéia da existência de uma sem a outra, é o que defende em seu trabalho. Então considera a escola como um “microcosmo” do mundo. “Em outras palavras, a escola deve ser um microcosmo do mundo, e a escolaridade, uma atividade que se transforma inconscientemente em vida”.(Read, 2001, p. 260). Assim, concluo que para ele a arte, como parte do mundo e da vida, deve estar sempre presente na escola.

Na questão 2, a professora C, coloca “Uma vez que a criança nesta fase apreende informações novas pelas relações diretas com o objeto, às artes permite as

crianças experimentar variadas formas de expressão e diversificar as informações por ela apreendidas.” Inicialmente ela fala sobre o aprendizado com relações diretas com o objeto, e em seguida aborda a possibilidade da criança experimentar várias formas de expressão, ela não disse se são formas expressões para a própria criança ou de outros, mas subentende-se que seja da própria criança, pois inicialmente foi colocada a questão do objeto e da criança, e não relevada a questão da sociabilidade.

Quando Barbosa (2001, p. 28) fala sobre alfabetização, deixa clara a questão da leitura do meio ambiente de diferentes patamares: “A leitura social, cultural, e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal.”

A autora inter-relaciona a leitura e a escrita com a visualidade – obras de artes plásticas, cinema e televisão – associada ao contexto histórico a qual está inserido, e o julgamento da qualidade do que se está vendo, conforme afirma:

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento.

Esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado.

Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem quer seja arte ou não. (Barbosa, 2001, p. 35).

Assim Barbosa, considera a aprendizagem e a alfabetização processos mais elaborados do que produtos das relações diretas com o objeto, acreditando que a arte não apenas diversifica a possibilidade de expressão, mas a compreensão do mundo em si, entre outras coisas.

Relevando o caráter informacional da educação Read associa-o ao objetivo de educação que se quer alcançar. Se for informação o objetivo fim da educação a fragmentação do ensino pode dar bons resultados. Mas se o objetivo for a formação integral do homem, a fragmentação de assuntos e até a informação é desnecessária. Read explicita:

Se o objetivo da educação é transmitir informações de maneira facilmente assimilável, então a classificação dessas informações em grupos e títulos separados é um método razoável de procedimento. É uma tarefa que deve ser empreendida ainda que seja com o objetivo de uso e referência. Mas,

se, como já enfatizei, o objetivo da educação é a integração – a preparação da criança para seu lugar na sociedade, não apenas para em termos vocacionais, mas espiritual e mentalmente -, então não é de informações que ela precisa, mas de sabedoria, equilíbrio, auto-realização, entusiasmo – qualidades que só podem advir de um treinamento unificado dos sentidos para a atividade de viver. (Read, 2001, p. 256).

Seguindo o pensamento de Read, pode-se concluir que para ele as informações advindas de relações com objetos, não merecem investimentos. No método que ele desenvolveu, no qual o objetivo principal não é a transmissão de informações, defende a formação do homem como ser social. Read também considera a expressão como forma de comunicação, e assim defende que o indivíduo ao expressar-se estabelece relações com os outros. Dessa maneira não justifica, ou não são necessárias as informações obtidas com as relações com o objeto, conforme afirma:

Em suma, temos de reconhecer que a expressão também é comunicação, ou, pelo menos, uma tentativa de comunicação, e a questão que estamos levantando, portanto, é por que a criança deseja comunicar-se. A comunicação implica a intenção de influenciar outras pessoas, sendo assim uma atividade social. Qualquer explicação adequada que ela se faça deve, portanto, ter como base uma psicologia que não considere apenas o indivíduo, mas a relação do indivíduo com o grupo. (Read, 2001, p. 182).

Também desconsidera a questão de a arte servir como diversificação de meios de expressão. Mesmo porque Read, em seus estudos sobre os tipos psicológicos, classificou a psique humana em oito tipos diferentes, e assim sendo oito tipos diferentes de expressão humana. Cada tipo de um jeito, logo não seria interessante a esses tipos diversificar suas formas de expressão. Seria algo desnecessário, mas útil então aprofundar-se em seu tipo correspondente de expressão, conforme Read:

Em geral, podemos afirmar que, como existem esses oito tipos distintos da psique humana, devemos esperar de cada um deles um tipo distinto de expressão; segue-se, portanto, que, para cada tipo, seu tipo distinto de expressão é válido. O que temos que determinar, antes de passar para uma consideração prática do lugar da arte no sistema educacional, é se cada tipo possui um modo distinto de expressão estética; e um breve sumário dos estilos de arte logo nos leva a uma resposta afirmativa. (Read, 2001, p. 106).

O autor também considera a expressão como forma de comunicação, e assim defende que o indivíduo ao expressar-se estabelece relações com o outro,

dessa maneira não justifica, ou não são necessárias às informações obtidas com as relações com o objeto.

Em seu estudo de caso Greig (2004), observa que ao entrar na escola, e aprender sobre determinados assuntos, sejam histórias, letras e números a criança coloca esses elementos em suas composições artísticas, como ilustra com o exemplo:

O último ano da pré-escola é ao mesmo tempo a plenitude da expressão gráfica, prelúdio da escrita, acesso às referências de determinada cultura: uma verdadeira explosão de elaboração mental.

A dimensão estética pura é cada vez mais nítida, com o papel crescente assumido pelo ornamento. O princípio da simetria e os motivos como o coração ou a flor manifestam-se livremente; a flor sob o arco-íris faz parte de uma série em que se encontra também o coração ou seu prenome sob arco-íris idênticos.

Outros desenhos são inspirados em histórias e livros, e a escrita, que prosseguiu sua evolução paralela, vem mescla-se à imagem, como nas pinturas egípcias mais antigas ou nas histórias em quadrinhos mais modernas. (Greig, 2004, p. 211).

Com esse exemplo podemos entender que Greig defende que a criança emprega em sua expressão artística elementos obtidos em informações, assim sendo, diversifica suas possibilidades expressivas, o que de certa forma vem a concordar, em um ponto, com a resposta da professora C à primeira questão.

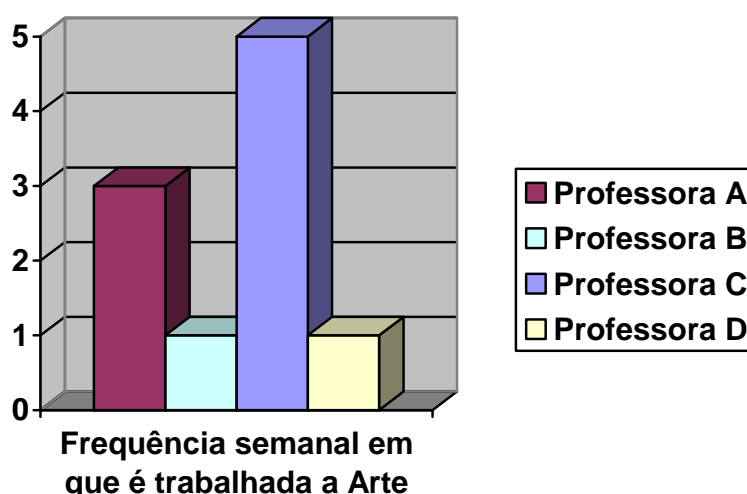
A resposta da professora D a mesma questão traz outro aspecto. Ela afirma que “Através das Artes Visuais a criança expressa e interpreta o mundo, facilitando a transposição para a interpretação de símbolos e posteriormente para as letras.” Ressaltando que a criança usa a arte para expressar-se mas também para interpretar o mundo. É justamente o que Barbosa enfatiza sobre a necessidade da leitura visual, já citado e mencionado anteriormente. Quando coloca sobre a necessidade de alfabetizar para a leitura da imagem. Assim estamos preparando-a para a decodificação da gramática, todavia a leitura tem que ser acompanhada com o julgamento da qualidade do que está sendo visto e sua contextualização histórica.

Tal resposta vem a culminar com os resultados dos estudos de Greig, contudo o autor não vê a questão do símbolo e da escrita como sendo posteriores, como é a visão da professora D “posteriormente se transfere para os símbolos e letras”. O autor defende que aconteçam em juntos, quando o sentido se mistura a

forma, e se simultaneamente para a figuração e para a abstração, para a escrita e para o símbolo. Enfatiza: “O momento a que nos referimos é, portanto, aquele em que o sentido se mistura à forma, que se abre ao mesmo tempo para a figuração e para a abstração, para a escrita, como também para o símbolo.” (Greig, 2004, 163).

Em sua concepção de escola como microcosmo do mundo, as idéias de Read também estão presentes na resposta da professora D, onde ela afirma que “Através das Artes Visuais a criança expressa e interpreta o mundo”. É nessa base que se fundamenta a metodologia de Read, a Educação pela Arte, ou seja, a arte como a base da educação

A questão 3, é de múltipla escolha, onde as professoras assinalaram qual a periodicidade em que a arte é trabalhada em sua sala.



Das quatro professoras entrevistadas, apenas uma não deu uma resposta concisa a esse respeito. Assinalando assim a opção outros, e justificando que trabalha a Arte sempre que acha interessante, não esclarecendo assim a questão da frequência, em números, que trabalha arte, impossibilitando de encaixá-la no quadro. Contudo, ao ler seu perfil, onde exemplifica diversas maneiras de trabalhar, ressalta a importância do trabalho e do fazer artístico, que estimulando a criatividade entre outros, e com base na observação que fiz de sua aula, tomei a liberdade de enquadrar sua prática como aparecendo em todos os cinco dias da semana.

A questão 4, pede que cada professor relate um trabalho artístico, aplicado pela professora (isolando a possibilidade da “livre expressão”), que tenha sido muito proveitoso na turma de alfabetização. Essa pergunta busca analisar a aplicabilidade das outras questões como o currículo e a necessidade de artes visuais no processo de alfabetização entre outros interesses.

Em sua resposta a professora A disse apenas “Trabalhar com sementes geralmente torna-se um trabalho proveitoso e rico”. Mas não foi esclarecedora em seus termos “proveitoso” e “rico”, deixando mais dúvidas e menos conclusões sobre sua posição em relação às sementes, a arte e a alfabetização. Assim tive que abrir margens às suposições para analisar sua resposta, em seu perfil. A professora A colocou que é uma filha de lar artesão, logo ela pode ter atribuído tal vivência em sua prática docente, utilizando assim as sementes como material base para confecção de trabalhos manuais decorativos. Como não especificou se a atividade mencionada trata-se de colagens, pode ser diversas composições como a confecção de colares, pulseiras, brincos, ou anéis, ou quem sabe porta-retratos, com sementes.

Na resposta da professora B sobre a questão 4, ela cita uma releitura que fez “Releitura da pintura de Tarsila “Abapuru”, foi a minha primeira experiência na realização de uma releitura, foi algo gratificante pois as crianças perceberam a obra com uma facilidade que me surpreendeu”.

Antes de entrar na questão da releitura quero expor um fator relevante. Em seu perfil, a professora B expõe que, em artes visuais, aprecia pessoalmente as obras de Tarsila, e ao observar esse fato e outro similar, onde a professora C relata sua preferência em arte, a literatura, e relatar uma experiência significativa fala de trabalhos que usou como suporte a obra literária de Monteiro Lobato.

Nesse sentido Read acredita que se o professor amar o que ensina, ele vivenciará essa realidade e ensinará o aluno a amar também. Nos dois casos das professoras B e C, aconteceu algo parecido, não se sabe realmente o aprendizado que as crianças tiveram, mas como foram citados como exemplos de atividades proveitosas para a turma de alfabetização aspira-se que pelo menos o amor ao que se ensina aconteceu por parte das professoras e se Read estiver correto em suas colocações o aprendizado foi significativo. Contudo Read não fala sobre os temas,

assuntos, que o professor não gosta e tem que ensinar, pois faz parte da formação integral do aluno.

Já sobre a questão da releitura, Barbosa defende a opção do aluno em escolher qual seria o suporte estimulador. Nesse caso o professor deveria apresentar um maior número de possibilidades para esse suporte. A professora B também fala “as crianças perceberam a obra com muita facilidade”, partindo dessa fala suponho que a professora tenha iniciado o trabalho com a apreciação, tal como ela usou a palavra “perceberam”. A professora nos remete a pensar que foi feito um trabalho de percepção estética da obra, o que vem a concordar com a teoria de Barbosa:

Quando o aluno observa obras de arte e é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico a sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê ou a cadeira de seu quarto. (Barbosa, 2001, p. 107).

Até o expressionista Stern considera a possibilidade de releitura uma boa opção, se assim for do aluno. Ele a escolhe e a usa como ponto de partida, não se preocupando em realizar um desenho elaborado, como o de um adulto, pois assim a criança se esforçaria para copiá-lo. Dentro dessa concepção o professor nada tem haver com esse processo. Nem mesmo de trazer exemplos para tal. Defende Stern:

Pode-se falar da influência quando uma criança adota “a idéia” de outra que vê trabalhar ao seu lado? O que ela vê no quadro do vizinho não é mais do que um ponto de partida. Ela não é obrigada a aceitar esse assunto; o modo como a outra criança o trabalhou não lhe parece o único verdadeiro e absoluto. Não acontece o mesmo quando toma por modelo um desenho de adulto; este tem um valor de referência e a criança esforça-se por copiar corretamente. (Stern, 1968, p. 79).

Mahylda Bessa(1969), é uma professora do primário, e artista plástica, que desenvolveu um trabalho baseado em Herbert Read e Viktor Lowenfeld, colocando sugestões de aplicabilidades práticas para as teorias dos referidos autores, como técnicas de expressão, entre outros. Ela usa as palavras de Piaget para falar sobre a espontaneidade da criança. Tais palavras ela não revela a fonte, diz apenas serem de Piaget. Nessas palavras podemos ver um pouco das idéias de Head, quando trata da imposição do padrão de beleza que o professor tem em relação aos das crianças. Ressalta que não se pode contentar-se com essa transmissão e aceitação passiva:

Fazemos nossas palavras de Piaget:

“A educação artística deve ser, antes de tudo, a educação da espontaneidade estética e da capacidade da criação de que a criança pequena já manifesta a presença; ela não pode, menos ainda que qualquer outra forma de educação, contentar-se com a transmissão e a aceitação passiva de uma verdade ou de um ideal completamente elaborados: a beleza, como a verdade, não vale senão recriada pela pessoa que a conquista.” (Bessa, 1969, p. 44).

Essas palavras podem ser aplicadas na questão da releitura, ou seja, não ser trabalhada para reforço de padrão de beleza mas como recriação e conquista de conhecimento.

Greig também alerta sobre essa questão do cuidado que o professor deve ter, em não confundir progresso com uma maior fidelidade ao realismo, ele ressalta que a busca do realismo no grafismo é característica de uma fase em que a criança se encontra e não uma evolução de seu desenho. Assim o professor não deve exigir nessa releitura uma precisão realista. Ele enfatiza: “Falou-se muitas vezes de um progresso no sentido de um maior “realismo” para designar essa evolução. Porém, o que se percebe é que sobretudo, uma projeção característica do período de idade que se atravessa.” (Greig, 2004, p. 119).

Abordando o tema de utilização de suporte imaginativo a professora C, relata como uma experiência proveitosa, um trabalho que a partir da obra literária de Monteiro Lobato. Foram trabalhadas a retratação de personagens, e a confecção de fantoches de cada personagem. A professora C, não falou sobre releitura e sim usou a palavra “retratação”, que manifesta a idéia de proximidade com o realismo, como um retrato do personagem. Na pesquisa a professora não fala diretamente, mas pessoalmente pude ver esses trabalhos, e a obra escolhida foi a do Sítio do Pica-pau amarelo, famoso conto de Monteiro Lobato.

Sobre essa atividade de “retratação” dos personagens, Greig em seu estudo observou um número muito grande de desenhos de crianças perturbadas e notou a forte presença de figuras abertas, e a abertura aparecia igualmente em desenhos de crianças normais, que foram submetidas à imposição de retratar formas elaboradas demais, para sua idade:

Apenas algumas figuras abertas não participam dessa situação perturbadas: numerosas casas, mulheres de vestido, e a maioria das árvores com a raiz ao lado, cuja linha do solo é como se fosse completada

pelo imaginário..., mas também certos motivos que ultrapassam a capacidade da criança e que confirma a constatação de Samier, retomada por Philippe Wallon: se o modelo é elaborado demais para a criança, o desenho apresenta distorções que podem chegar até a perda total da forma do desenho.[...] Uma realização perturbada por uma exigência semelhante nos é oferecida a seguir por uma menininha inteligente e dotada que, aos 4 anos e meio, tentou copiar uma personagem complexa demais de um de seus livros de imagens, exercício que resultou justamente em uma representação “aberta” do animal. (Greig, 2004, p.81).

Curiosamente a professora C colocou em seu perfil que sua principal influência pedagógica seria Wallon e ao responder sobre a avaliação das atividades, citou novamente os princípios wallonianos. Criou-se então um paradoxo, quando a professora faz exatamente o que Wallon critica, ou seja, a imposição de modelos (clichês), estereotipados.

Greig ainda ressalta que ao estabelecer estereótipos, não se pode atribuir as suas representações mais realistas o progresso do aluno (como já mencionado e citado anteriormente), e alerta da fase da autocrítica do aluno – entre a latência e a pré-adolescência - onde o indivíduo desperta a autocrítica. Todavia como já vimos a faixa etária dos alunos da professora C, é de 6 anos. Portanto, ainda não aptos à essa autocrítica

Sobre essa questão, Stern é conciso ao falar que representar o objeto é função da fotografia e não o objetivo da arte, e questiona os objetivos de tal prática:

“Penalizar-me-ia se me respondessem: - Sim, mas para saber representar um objecto é preciso aprender a desenhar, exercitar a mão e o olhar. Tanto mais que representar objectos nunca foi o objetivo da arte, salvo a pior, e que a fotografia não foi inventada inutilmente. E nome de que princípios se evocaria essa aprendizagem?” (Stern, 1968, p. 15).

A professora D, em resposta à questão quatro, relatou como uma experiência significativa a “Confecção e exposição de um livro pela turma utilizando retalhos onde cada um desenhou uma parte da história”.

A primeira parte ela fala sobre a confecção e exposição de um livro. É tudo o que Stern rejeita, “A expressão, assim como o sonho, não é destinada aos outros, mas apenas a si mesmo, os desenhos nunca devem ser expostos e comentados.” (Stern, 1968, p. 72).

Contudo Barbosa defende a necessidade da apreciação, não só de obras famosas e de adultos, mas às dos próprios colegas e as suas também. Assim a

exposição se faz necessária, uma vez que a obra de arte se destina ao olhar do outro também.

Ao exemplificar sobre um método observado por ela, que falava sobre Picasso e o cubismo, Barbosa coloca como teria agido de forma diferente após a contextualização histórica e mostra como a apreciação pode envolver duas ou mais obras incluindo obras próprias do aluno. Ela associa ao fazer artístico com explicações das técnicas feitas nas obras apreciadas, abrindo possibilidades de aplicação dessas técnicas, mas com elementos próprios, e como isso possibilita a diversificação de significados.

Proporia também aos alunos que tomassem um de seus trabalhos anteriores considerado acabado e que procurassem representar os mesmos elementos, arranjando-os de maneira diferente, como fez Picasso nas duas versões dos Três Músicos. Isso daria possibilidade de falarmos de como o arranjo sintático dos elementos no espaço modifica a significação, dando diferentes ênfases e entonações à imagem como todo. (Barbosa, 2001, p. 62).

A postura expressionista de Stern sobre a segunda parte da questão “cada um desenhou uma parte da história”, é incisiva, Stern ao falar sobre tal procedimento fulminou: “Aflige-me o fato de que as pessoas, de boa fé ou por pura ingenuidade, possam conceber a liberdade como esse pequeno direito de fazer o que se pede para fazer” (Stern, 1968, p.71).

Em pensar que essa prática é tão assídua na alfabetização... Mas é algo a se refletir. Se na primeira resposta todas as professoras falaram sobre arte como expressão, cada uma com um enfoque, mas a expressão sempre presente, como ainda persistem, e com grande frequência, essas posturas? Não é só a questão da prática de tal atividade. A questão principal é da falta de reflexão sobre o que está sendo feito. Na minha prática, com minhas colegas de trabalho, vi diversas vezes situações como a de uma colega fazer com suas crianças um trabalho, muito significativo para aquela turma, com resultados bons e ao apresentá-lo às outras professoras as mesmas dizem que fará igual, entretanto sem se perguntar o que inicialmente motivou aquele trabalho, em específico, e quais os objetivos que a professora queria alcançar.

Greig, como psiquiatra, em sua prática pede que a criança continue a desenhar, contando uma história de um primeiro desenho espontâneo, e não introduz uma história a ser ilustrada:

Da minha parte, costumo pedir à criança para “continuar a história” de um primeiro desenho espontâneo, como se fosse uma história em quadrinhos a prosseguir, o que favorece o jogo associativo e, às vezes, lança luz muito viva sobre a situação. (Greig, 2004, p. 142).

Na quinta questão foi tratado sobre o currículo. Nela foi perguntado se o currículo voltado para as artes visuais atende as perspectivas de prática em alfabetização do professor. Com essa questão tinha, inicialmente, a intenção de colher dados críticos sobre o currículo. Contudo, pelas respostas dadas foi possível observar um aspecto não contemplado. O desconhecimento das professoras em relação ao currículo.

Em sua resposta, a professora A, admitiu que não fazia consultas freqüentes. Não sendo possível, assim, saber sobre sua postura a respeito do livro.

A professora B afirmou ter suas perspectivas atendidas pelo currículo, justificou que o currículo auxilia com sugestões de objetos e materiais a serem utilizados nos trabalhos. Analisando a resposta da professora e o currículo, pude concluir que a professora possivelmente se equivocou, pois o currículo não apresenta sugestão de objetos e materiais em específico, ele traz algumas definições em: “Para que trabalhar”, algumas explicações em: “O que trabalhar” e algumas sugestões de atividades em “Como trabalhar”. Contudo, o currículo nada sugere sobre quais tipos de materiais a serem usados.

Ao responder a questão 5, a professora C, diferindo de suas colegas, demonstrou algum conhecimento a respeito do currículo. Lançou uma crítica, possivelmente, fundamentada em sua prática. Respondeu: “Permite ao professor identificar a relevância do trabalho com artes, mas de certa forma ignora as limitações – e não são poucas - deste profissional em realizar um trabalho seguro com as linguagens artísticas”.

Quando a professora C coloca que o currículo permite ao professor identificar a relevância do trabalho com artes, ela pode estar se referindo a parte

introdutória do currículo no tema artes visuais. Nessa introdução fica clara no currículo a intenção de valorização da Arte.

Em sua resposta a professora C colocou que o currículo ignora as limitações deste profissional em realizar um trabalho seguro com as linguagens artísticas. Entretanto a professora não esclareceu sua definição de “trabalho seguro”. Como ela referia-se à profissional, poderia estar mensurando, entre outras coisas, a formação profissional, e isso realmente o currículo não contempla.

Ao falar de Currículo, Barbosa afirma que para um currículo respeitar a criança como um todo e a matéria a ser apreendida, ele não deve ignorar as três vertentes: o fazer artístico, a apreciação e a história da arte. Barbosa assim o define:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados, e ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura. (Barbosa, 2001, p. 35).

Quando a professora define a contribuição do currículo como sugestões de objetos e materiais a serem utilizados, como aqui exposto pela professora B, ela ignora sua relevância cultural e social, a importância das aprendizagens e as possibilidades de aquisições do aluno, em suma, o respeito pelo aluno conforme esclarece Barbosa.

Em sua resposta a professora D afirma que o currículo “contempla diversas formas de artes visuais, dando lhes uma dimensão criativa, expressiva e social.” Realmente o currículo contempla muitas formas de artes visuais. Todavia, não é tão diversificado assim, não trata da imagem em movimento, como é o caso a televisão e do cinema, por exemplo. Em “Como trabalhar” ele traz uma referência à tv, mas nada profundo, e nada fala no “Para que trabalhar” e “O que trabalhar”.

A respeito da “dimensão criativa” citada pela professora D, o Currículo não traz nenhuma sugestão, nem em “O que trabalhar”, “Para que trabalhar” e “Como trabalhar” que trate de criatividade, ou intenção de desenvolvê-la integralmente. Só em respeito, cuidado e gosto pelo processo de produção e criação, no “Para que trabalhar”: “Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura,

da modelagem, da colagem, e da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação” (SEDF, 2000, p. 28).

Um fato observado foi que nenhuma das professoras falou sobre história da arte. O currículo em seu texto introdutório menciona sua importância, mas essa importância não é contemplada em “Para que trabalhar”, “O que trabalhar” e “Como trabalhar”, deixando a impressão de que o documento até reconhece a importância da história da arte, mas não vislumbra sua aplicabilidade e nem vê sentido nela.

Justificar a importância da questão histórica e valor cultural da arte. Criticar e comparar com suas palavras as realidades pesquisadas, as políticas públicas, a formação de professores e a não existência de projetos políticos pedagógicos que poderiam sanar parte do problema.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao termino desse trabalho, não consigo vê-lo como concluído. Noto que várias outras questões surgiram abrindo novos questionamentos que necessitam de outras investigações e, que, por razão da delimitação do tema, tive que deixá-las para futuros aprofundamentos.

Contudo, comprovo a tendência de “livre expressão”, em artes, por parte das professoras em função do desconhecimento desse componente curricular. A ausência da História da Arte na alfabetização também foi sentida, assim como, o raso trabalho de apreciação artística. Verifiquei a falta de critérios avaliativos em artes visuais, o desconhecimento das professoras em relação ao conteúdo de artes e do Currículo Básico do Ensino Fundamental e do Currículo Básico da Educação Infantil, entre outros documentos necessários ao exercício docente.

Com essa base conclusiva, apresentarei junto a SEDF tais investigações, com sugestões de conteúdos a serem incluídos nos cursos de aperfeiçoamento profissional, formação continuada e oficinas pedagógicas já oferecidos pela instituição.

Pretendo direcionar os conhecimentos adquiridos com a pesquisa para um pré-projeto a ser avaliado para a inclusão no mestrado em educação, e apresentar a pesquisa em Congresso ou evento.

Esse trabalho acrescentou-me novos olhares sobre o entrecruzamento de alfabetização e arte, possibilitando-me um despertar para a pesquisa das duas linguagens e a busca de aperfeiçoamento constante.

6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

READ, Herbert. In: Valter Lellis Siqueira. **A educação pela Arte**, Coleção a. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 366 p.

GREIG, Philippe. In: Fátima Murad. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. 1.ed. Porto Alegre: Artemed, 2004. 247 p.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.134 p.

BARBOSA, Ana Mãe. **Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 136 p.

STERN, Arno, DUQUET, Pierre. **A del dibujo espontâneo a las tecnicas graficas**. 1. ed.Buenos Aires: Kapelusz, 1961.82 p.

STERN, Arno. **Uma nova compreensão da arte infantil**. 1. ed. Lisboa: Horizonte, 1968. 86 p.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. 126 p.

PILLAR, Analice Dutra. **Fazendo artes na alfabetização: Artes plásticas e alfabetização**. 4.ed. Porto Alegre: Kuarup, 1986. 79 p.

FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo, FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2001. 135 p.

GARCIA, Regina Leite (org). **Múltiplas Linguagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 107 p.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**. São Paulo: Flamboyant, 1965. 307 p.

Revista Nova Escola - Edição Nº143 Junho/Julho de 2001

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, 4.ed. 286 p.

FERREIRO, Emília. In: Horácio Gonzales. **Reflexões sobre a alfabetização**, Coleção Polêmicas do nosso tempo: 17. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990, 15ª ed. 102 p.

BESSA, Mahylda. **Artes plásticas entre as crianças**, Coleção Didática Dinâmica. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpyo editora s/a, 1969, 1. ed. 94 p.

ANEXOS

Relato de experiências

Tornei-me professora por opção, por afinidade, sem o incentivo de ninguém em especial. Sempre soube que não era uma profissão muito valorizada, nem bem remunerada, mas dominar o mercado financeiro nunca foi minha ambição, queria fazer algo significativo. Dessa forma entrei na Escola Normal de Brasília, após realizar uma prova de seleção, e lá me dediquei a aprender sobre essa profissão.

Ao concluir o curso tive uma decepção, o mercado para a área é complicado, as escolas particulares não contratam desconhecidas e sem experiências e esse era meu perfil. Após deixar vários currículos, em quase todas as escolas de Brasília, obtive apenas poucas respostas, e duas entrevistas, uma delas em São Sebastião na Escola Turma da Mônica.

A escola não era regularizada, funcionava numa sobreloja comercial numa rua de movimento em São Sebastião, conhecida como a rua da Gameleira, pela enorme árvore que servia de ponto de referência. Na escola funcionavam três salas de aula, sendo jardim 1,2 e 3, e uma creche de período integral.

O salário era o mínimo, mas minhas duas irmãs estudavam lá de graça, e isso era um grande diferencial.

Apesar de nenhuma experiência me considerava uma excelente professora, nesse ano atuava em uma turma de jardim 1 e 2, onde eu achava por em prática todas as teorias que tinha estudado.

Tinha em média quinze alunos, que ficavam na creche no período oposto ao da aula. Fazia em sala o que a coordenadora ordenava e coordenava para mim, eu executava, mas graças a sua pouca formação eu tinha liberdade de metodologia, desde que desse resultados. Contudo não sabia aplicar metodologia nenhuma e agia de forma idêntica as das minhas professoras, aquelas do Jardim de Infância. Eram gestos, falas, posturas e posicionamentos copiados, completamente sem autonomia, às vezes chegava até a planejar aulas interessantes, mas na hora de executar, quando me dava conta já encarnava uma tia Leila ou Dulce do Jardim.

Na parte das artes então, me encantava com aqueles desenhos, e ficava impressionada como desenhos tão lindo tinham atravessado anos e ainda continuavam na moda.

Nas datas comemorativas sempre chegavam a mim aqueles coelhinhos saindo de ovos, que se colavam casquinhas de ovos de verdade, aquele desenho mimeografado da caixa de presente com um verso dentro para a mamãe que depois de cortado se dobra e fecha a caixa, minha mãe ainda guarda o que lhe dei até hoje, a gravata do papai, o palhaço com o corpo coberto de bolinhas de papel crepom, o indiozinho com o cocar de penas de galinha, tudo lindo.

As músicas, que sorte a minha, ainda me lembrava delas. Teatrinhos de fantoches de histórias de princesas e fadas, lutas com dragões, eu os manipulava com impressionante destreza, claro que jamais ousava deixar os alunos tentarem, era inconcebível essa possibilidade, eles não sabiam fazer, pensava eu.

Fazer mesmo, eles faziam quando era época das festas, após vários dias de ensaios, repetindo várias vezes os mesmos movimentos eles dançavam ao som de músicas infantis, as meninas repolhudas em vestidos de papel crepom, pareciam bonecas de louça, maquiadas, com meias finas brancas, sapatinhos e meias soquetes e os vestidos coloridos de milhares de saias, todas feitas por mim, coladas umas nas outras, às vezes ficava um pouco largo na cintura, mas colocávamos fitas dupla-face nas cinturas das meninas e uma cola em spray, daí a base perfeita para fixarmos os maravilhosos vestidos. Super fotografados e admirados pelas mães, que ao fim da festa nos procuravam com os olhos em lágrimas para nos parabenizar e agradecer, e aproveitar a oportunidade para perguntar como se tirava o vestido, daí quase ensaiada eu dizia deixa a menina por uns vinte minutos numa banheira de água morna, o papel derrete e a cola solta.

Os meninos vinham de roupas de missa, cabelos penteados e camisas passadas, esses não tinham jeito mesmo, não admitiam vestir-se de papel, apesar de várias tentativas frustradas, fitas dupla-face então, era birra na certa, as gravatinhas de fitas de cetim que davam tanto trabalho para trançar, via-se ao montes no chão no meio da festa, coroas de príncipes logo viravam espetos para

estourar os balões da ornamentação, e dançavam fadados, loucos para acabar a apresentação, e logo corriam em volta do salão atrás de alguma novidade.

Apesar da escola ser uma escola sem recursos, era farta em materiais, diversos papeis, fitas e sempre se pedia mais aos pais.

Os livros didáticos eram grossos e bem coloridos, as professoras que os terminavam em setembro e outubro eram solenemente parabenizadas pela dona da escola. A dona não era a diretora, ela se ocupava na maior parte do tempo com sua outra escola a Máster, que dava mais lucros, era de 1ª a 4ª série, mais alunos, mais salas. O jardim de infância era como uma creche. Isso era bom, tinha mais liberdade de ousar, quando tinha alguma idéia.

Não tinha mesa própria, nem cadeira, tinha um banquinho que quando sentava ficava da mesma altura das crianças sentadas nas cadeiras, mas sentar era coisa difícil, só quando fazia o preenchimento diário das agendas, sempre com elogios e frases como “Você é o sol desse jardim!”.

Evitava usar certos materiais, como cola colorida, pois manchavam os uniformes, e deixava as mães zangadas, tintas sempre com pincéis, pintura de dedo só às sextas e sabendo que na segunda as mães reclamariam da sujeira das unhas das crianças.

Recortes e colagens eram muito usados, mimeografavam as imagens que eram cortadas no pontilhado e coladas em outra folha, mas nunca de revistas, pois dava o maior trabalho ter que previamente separar e arrancar as fotos de mulheres de biquínis ou cenas de beijo das revistas, pois a escola considerava imorais trabalhos de colagens com corpos em trajes de banho, nem ao menos era permitido aos alunos folhearem essas revistas, a dona da escola era religiosa e as mães também.

Os materiais mais usados eram lápis de cor, giz de cera e folhas brancas, folhas de cartolinas, os livros didáticos e canetas hidrográficas.

Com o passar dos meses as crianças acabavam aprendendo, mas quando tinha um feriado prolongado, ou um recesso elas voltavam sem saber nada, às vezes até o nome, que tanto treinavam, cobriram de barbante e bolinhas de papeis eles esqueciam. Ao perceber tais resultados logo a coordenadora me chamou a atenção.

Teria que fazer algo para fixar os conhecimentos, talvez mais treinos, exercícios para casa. Mas eu ficava com pena, eram crianças com cinco anos, daí tentava coisas paralelas, como desenhar letras nas bolinhas da piscina de bolinhas e pedia que me apresentassem as vogais, ou determinadas letras. Inventava músicas com os nomes e pedia que pegassem as fichas dos respectivos quando cantados.

Acabou dando algum resultado, mas nada muito significativo, contudo como ainda estavam no segundo período provavelmente teriam mais resultados no 3º período, me consolava.

Contudo não estava mais lá para ver tais avanços, por causa de vários atrasos de pagamento, e do registro na carteira de trabalho como auxiliar de escritório e não como professora deixei a Turma da Mônica, fui para o conceituado colégio Piaget com sede no Guará, graças à esposa de um amigo do meu pai que trabalhava lá consegui uma vaga.

O colégio fica num ótimo lugar no Guará, as salas eram maiores, a escola tinha piscina de verdade, sala de computadores e uma creche, que se chamava semi-internato, que para mim se tratavam de coisas completamente diferentes. E um almoxarifado, sim, um almoxarifado, não um depósito, mas uma sala enorme com armários abarrotados de todos os tipos possíveis de materiais, pinturas de rosto, massas biscuit, argilas coloridas, argilas que nem sujavam as mãos e secavam muito rápido, folhas fluorescentes, tintas para diversos fins, colas para diversas matérias e coisas muitas coisas que eu nem sabia o nome ou para que se destinava.

As professoras eram jovens e bonitas, esguias, cursavam faculdade, tinham carro, tudo o que sempre sonhava em ser. A diretora era a proprietária da escola, a coordenadora sua filha, e os demais filhos eram o secretário e o tesoureiro.

Para minha surpresa a vaga que eu consegui foi para a turma de alfabetização, por medo e orgulho evitei perguntar se para tal cargo não seria necessário alguém mais capacitado ou experiente. Mas naquele período eu acreditava que para dar aulas o elemento principal era ser sonhadora, corajosa e inovadora assim a mais qualificada era eu mesma.

Logo descobri porque eu era a pessoa ideal para a turma de alfabetização. A diretora pessoalmente coordenava essa turma, pois ela mesma havia desenvolvido um método, infalível, dizia ela.

Tratava-se de uma história de um tal de Tito, que foi numa fazenda e lá transcorreram vários episódios envolvendo coisas e animais com as letras do alfabeto, e no fim do ano todas as crianças aprendiam a ler. O método era legal, o material era especialmente desenvolvido para as aulas, o livro didático encomendado em gráfica. Mas era totalmente fora do real, e descobri isso logo, pois via como os alunos não se interessavam pelas aulas, pelo Tito, pelo Totó, e pelas atividades, um desastre total.

No primeiro mês, as mães reclamaram e eu fiquei sem saber o que fazer, pois a dona dizia que o método tinha vinte e cinco anos de existência, e nunca tinha dado errado, que era eu quem não sabia aplicá-lo e realizava-se mostrando como dar aulas de acordo com seu método. Mas nas próprias aulas dela não dava certo, ao fim da história quando Tito e Totó acharam um tatu ela pedia para desenharem um tatu e os meninos não conseguiam, mesmo tendo visto as ilustrações do livro-mestre de vinte e cinco anos de labuta.

As aulas desenvolvidas para artes eram raras, os alunos faziam balé e isso parecia ser suficiente para a coordenadora. Eu babava no almoxarifado sem poder usufruir dele, sonhava com atividades diversas em exposições que via pela cidade, tantas possibilidades de texturas e as cores, tão brilhantes, vivas, fluorescentes e diversas que me passavam idéias loucas, como incentivar os alunos a saquear os armários no intervalo da aula de informática que fica ao lado do almoxarifado, que permanecia distante de mim por um enorme cadeado.

Até um dia em que foi anunciada a feira anual de ciências, tava lá minha oportunidade de abrir o cadeado, era só articular um tema, uma justificativa para dar início às produções. Minha mente fervia, nesse momento nada mais importava, era só articular, só transdisciplinar e isso eu já tinha aprendido na Escola Norma.

O tema escolhido foi a Água, escolhi algo bem amplo para me dar todas as oportunidades. A turma foi dividida em grupos, e o cadeado se abriu, iniciou-se algo

realmente meu, algo para eu criar e os alunos desenvolverem, ainda tinha essa idéia e apesar da escola se chamar Piaget ela também incentivava essa prática.

Em poucas semanas começaram a chegar no depósito maquetes, aquários de geléia, esculturas de peixes que ilustravam os fóceis petrificados a milhões de anos atrás, praias artificiais onde Barbies se bronzeavam e Susis surfavam, piscinas cheias com acrílico, mosaicos, livros de poemas e uma gravação de barulhos de chuva e água produzidos artificialmente e de recordação os visitantes ganhavam um din-din de água mineral com uma mensagem que dizia algo como “valorize enquanto há em abundância”.

A partir daí eu tinha descoberto a chave, era só usar as oportunidades e apresentar justificativas plausíveis, como do dia do circo, apresentações natalinas, festividades e principalmente lembrancinhas para os pais. Era só arrumar pretexto para encaixar a arte, porque ela por si só não bastava.

E a turma de alfabetização volta e meia apresentava progressos, e todos associados pela dona como sucesso de seu método, e nunca produto das pesquisas de história que fazíamos para produzir materiais, do livro de poesias e piadas para o lanche que criamos, e de todas as outras atividades que apresentamos, mas a autoria do sucesso não me preocupava, o que me abalava era ser impedida de fazer, ser vigiada para aplicar o tal método na íntegra como foi criado, esses momentos eram constantes e as mães achavam insuficientes os progressos que apresentávamos, mas não entendiam que o método necessitava de tempo para ser aplicado, não sobrando tempo para alfabetizar, colocando mais pressão sobre mim como a professora que não soube aplicar o método milagroso.

Daí desisti, assumi a derrota. A autonomia que me sobrava na escola da Turma da Mônica me faltava no Piaget, e essa autonomia tinha se tornado vital para mim, já não era mais suportável ser manipulada e negligente. Decidi abandonar a sala de aula, temporariamente, quase enfartando meu pai pela desfeita com o amigo que me arrumou o trabalho.

Só tomei consciência do desemprego quando vi que para todos os lugares que tinha mandado currículo, nenhum tinha respondido. Sem boa aparência, aliás, com aparência de pobre não arranjei emprego no comércio, que é um grande pólo de

trabalho aqui em Brasília. E parti para a indústria, que nem sabia ter espaço por aqui, e nem trabalho. Mas encarei sem nenhuma experiência e por isso mesmo comecei por baixo, como auxiliar de impressão em uma gráfica, carregava latas de tinta, resmas de papeis, fazia manutenção e lubrificação em máquinas de impressão off set, serviço de peão mesmo, era a única mulher a fazer isso, e acompanhava a impressão de revistinhas em quadrinhos sem nenhuma criança por perto para apreciar.

Trabalhava de dia e as vezes a noite toda, quando abriu a inscrição para o concurso da SEDF, me inscrevi e me preparei num cursinho preparatório, que ia andando do SIG para a aula na W3. Apesar do desgaste físico que o trabalho produzia eu ia animada, como que em busca de um sonho. Por suspeita de fraude o concurso foi anulado duas vezes, na terceira prova que foi realizada eu fui aprovada. Foi como um abraço à liberdade, segurar na mão de um sonho e abrir as portas do progresso da minha vida profissional e pessoal – pessoal pois agora poderia me casar, já tinha um emprego fixo.

Logo ao tomar posse, verifiquei que o sonho era uma realidade, e uma realidade diferente da que eu especulava. Fui parar na Regional de São Sebastião, no Centro de Educação Infantil, a escola modelo de lá.

Entrei na sala que era dividida ao meio por uma maderite, onde de um lado tinha a minha turma com 36 alunos de seis anos, e do outro lado 28 alunos com cinco anos em média. Quando cheguei pensei estar na escola errada, não parecia ser aquela a tal modelo que me falaram. Mas decidi ficar.

E um outro mundo se abriu diante de meus olhos, as crianças eram tantas, que me atrapalhava para contá-las, tinha que juntar e enfileirar. Termos como reaproveitamento, reciclagem e sucata tomaram um significado diferente em minha vida, isso não era mais coisa de abraçadores de árvores, de madames em crise existencial vendo beleza no lixo, era meu dia-a-dia. Pois a escola, apesar de ter um depósito, na verdade era um banheiro que foi interditado, não tinha materiais escolares, os pais não traziam, a escola não recebia verbas, a APM, bem se os pais não traziam materiais a APM era mais magra ainda, e quando tinha era usada para

comprar fechaduras, canos, descargas e materiais de uso estrutural que não pedagógicos.

A escola recebia uma quantia determinada de resmas de folhas brancas no formato A4, que eram repassadas pela coordenadora às professoras, com uma cota que variava conforme o recebimento, que era de 35 folhas à uma resma por mês. Recebíamos também estêncil, esses não variavam, eram 4 por mês, assim fazíamos as coordenações coletivamente afim de não “desperdiçar” material com particularidades.

Como nunca tinha preparado matrizes, nem se quer sabia o que se fazia numa coordenação, acabava dividindo minha parte para não estragá-la, em troca de ajuda na preparação de atividades mimeografadas. O que não deu bons resultados, as preciosas folhas eram impressas na máquina por um processo de transferência a álcool, vinham com desenhos feitos pelas colegas, que até tinham boas intenções, mas pouca habilidade para esse fim. E aquilo me descontentava.

Passava boa parte do tempo da coordenação juntando gravetos, fabricando artesanalmente tintas, lavando e cortando garrafas pet. E quando os alunos chegavam gostavam de encontrar aquele material, e aos poucos ganhei ajudantes que traziam esses produtos.

Juntos fabricávamos carrinhos de plástico, bonecas com o corpo de garrafinha de iogurte e cabeça de papel marche, celulares, porta lápis, dominós, boliches, até quadros com texturas e diversos outros que no final do ano foram expostos numa feira de produção pedagógica da DRE de São Sebastião.

Nessa ocasião me perguntei se estaríamos fazendo arte. Essas crianças transformavam, tornavam reais planos de pequenas construções, avaliavam suas dimensões, dedicavam atenção as cores, e queriam que ficasse bonito, as vezes nem tanto funcional, mas bonito, como era o caso de um porta lápis de papelão, que devido a fragilidade do material seria rapidamente desgastado, mas ao serem perguntados como andava tal produto, os alunos davam notícias curiosas, que estava em cima da geladeira com flores de plástico dentro, outro que foi colocado de cabeça para baixo e em cima fixaram uma figura de um santo, porta vela e assim por diante.

Mas aquilo para mim tinha um ar tão marginalizado, no curso Normal não tinha visto matérias que falavam sobre isso. Nas festas, feiras, exposições das escolas particulares, por mais carente que fosse não tinha visto algo similar. Na Secretaria de Educação era comum, mas nessa exposição, tive uma sensação estranha, as pessoas de cargos altos olhavam e os usavam para dar exemplos de como as professoras reclamam de barriga cheia, frases feitas que passavam a idéia de que nossas carências, nossas súplicas por recursos e melhores condições de trabalho eram desnecessárias. Barriga cheia, mas cheia de quê? Só se for de vermes por ficar horas revirando lixo. Assim, decidi não mais expor esses trabalhos em eventos desse cunho. Elogios eram bons, mas alguns desnecessários.

Procurei estudar e participar de momentos de trocas entre outras professoras e até alguns cursos, quando fui apresentada à psicogênese de Emília Ferreiro e seus colaboradores. Ao iniciar essa leitura me dei conta de que não tinha a menor idéia do que era alfabetizar, nem do que era leitura e escrita. Agia como se tivesse ensinando um código aos alunos, como se a escrita fosse um código e a leitura a decodificação dele. Nesse contexto os símbolos gráficos nada tinham a ver com arte, a única possibilidade era usar a arte como instrumento para trabalhar algo, no caso a escrita e a própria arte, talvez outras linguagens, mas de forma dependente quando muito interdisciplinar e não transdisciplinarmente.

Observava que os alunos desenvolviam técnicas próprias de leitura, sem a “autorização” da escola, associavam algumas palavras com seus significados, como com a palavra Fanta numa revista e diziam “refri” de laranja. E que, de certa forma, faziam leitura similar das lâminas de quadros que eu levava, quando viam a imagem do quadro O grito, diziam que agonia esse está sentindo, ou é tão ruim querer chorar e não ter lágrimas.

Em uma ocasião levei um encarte contendo alguns quadros de Frida Kahlo e ao folhear uma menina disse para a outra “é, isso às vezes acontece comigo, eu tenho medo de ficar doente, de não poder sair da cama, se morrer e nunca mais vejo a mamãe”. Como poderia uma criança, estando na fase do “concreto” ter tal leitura do surreal? O levantamento de questões, consideradas difíceis como o medo e a morte, parece algo tão distante do universo infantil.

E essas leituras eram ágeis, era comum ver crianças que nunca tinham ido a escola, folheando revistas apontavam frases e diziam no natal vai ter Coca-cola.

E quando desenhavam, pareciam estar na frente de um espelho ou de uma lente que abria um diálogo interno, a escolha das cores, a dimensão de cada personagem da ilustração, os movimentos de vai e vem do lápis, a sensação de conceber uma figura que representa algo real. Eles corriam para mim e diziam “olha um cachorro au, au, au!”. Como quem diz olha eu tenho um cachorro de verdade. Era parecida a experiência da tentativa de escrita, em alguns momentos, queriam escrever formiguinha e usavam só o “i” ou o “ia”, mas tão miudinho que era difícil identificar quais eram as letras, e ao escrever boi faziam o “o” corpulento, robusto, o “i” as vezes na diagonal como um rabinho. Repetiam sozinhos os sons das palavras várias vezes em algumas ousavam gesticular, palpar no ar o “objeto”. Eu não sabia do que se tratava, mas sabia que deveria haver uma relação muito estreita entre essas linguagens. E que investigá-las era um investimento necessário.

Ainda em minhas observações, notei que o auto retrato, inicialmente expresso por um único círculo, uma célula, em pouco tempo era acrescido de membros, e riscos tornando-o uma figura irradiante, como se representasse “eu me relaciono”, ou “eu sinto o que está fora de mim”, paralelamente o nome da mãe, e de outros membros da família chamavam a atenção e eram expressos em tentativas de escrita, as vezes acompanhada de ilustração, mas a escrita diferenciada pela sequência de símbolos, as vezes traços verticais ou círculos, do mesmo padrão e lado a lado, como são as palavras, e a ilustração acima ou abaixo.

E sempre me questionava por que não tinha visto antes, não proporcionei espaços para tais momentos, momentos de encontro, de organização de idéias e conceitos, vitais para a alfabetização, e desenvolvimento global para a criança. Como sempre fui péssima professora e nunca me dei conta disso.

Tão breve a necessidade de aprofundamento surgiu, surgiu também a oportunidade de cursar a faculdade. Seria eu a primeira da família a pisar em um campus, estaria lá a cura para meus desmandos, foi a primeira impressão que tive.

Ao engrenar no mundo acadêmico me localizei na retaguarda, ainda com a última lembrança das aulas do Curso Normal na cabeça, não me dei conta de que

era eu, a total responsável pelo meu desenvolvimento naquele espaço. Que saciar meus anseios, angústias e necessidades eram obrigações minhas.

No início das aulas ficava aguardando, os professores chegarem a tão esperada aula, onde seria apontado o caminho, sim, aquele de tijolos amarelos onde não importasse o quão difícil era sua vida, o quão cheia é sua sala, e por mais dificuldades que tivesse estando caminhado nele o sucesso é garantido. Contudo o grande nunca chegava, e perdi a paciência de esperar, pesquisei, li, procurei e paralelamente tinha que realizar meus trabalhos acadêmicos, que chamados “Atividades orientadas para prática”, tentavam fazer com que eu vislumbrasse a aplicabilidade prática de tais teorias.

Mas ao serem aplicados desencontravam com as minhas necessidades e dos alunos, não refrescavam se quer, as minhas prioridades. Contudo nas aulas os professores indicavam estudos para subsidiar outras práticas como leitura complementar, só que a essa altura eu já estava com medo de ousar aplicar algo sem ter visto o resultado testado e comprovado por alguém antes. Não queria fazer dos alunos cobaias para testes, e tinha essa sensação quando refletia sobre isso, pensava que acharia a verdade e essa seria incontestável daí eu aplicaria.

Porém o caminho não foi descoberto, e a necessidade de dar prosseguimento significativo ao trabalho me fez investigar mais sobre a psicogênese e aplicá-la, contudo em vários momentos sendo pertinente aplicar metodologias de outras linhas como o fônico e até o silábico.

Ainda no campo acadêmico tive uma decepção, quando ao cursar a disciplina alfabetização, a qual criei grande expectativa, a professora destinada a dar aulas nunca, nunca mesmo, alfabetizou ninguém, ela mesma confessara no primeiro dia de aula. Assim, entendi de uma vez por todas que se quiser aprender significativamente eu mesma devo buscar meios para isso. E comecei a pesquisar cientificamente. Sobre alfabetização e arte.

Ao iniciar a pesquisa, animada, procurava entre as colegas sugestões bibliográficas entre outros. Mas, minhas colegas não apresentaram conhecimentos profundos sobre o assunto, às vezes até se confundiam, perguntavam se era sobre o lúdico e recreações não dirigidas.

Daí meus questionamentos só cresciam, apesar de já ter encontrado algum subsidio teórico, ainda me perguntava como se dava a prática dessas linguagens, como aconteciam esses encontros entre a alfabetização e a arte na Educação Infantil. E como produto, dessas investigações, apresento esse trabalho.

4.3.2. Relatório de observação

Essa observação foi realizada na turma da professora A, da entrevista. No CEDIN-Gama, no turno vespertino.

Ao chegar encontrei a sala vazia, suas paredes continham apenas alguns trabalhos das crianças, prevaleciam textos escritos com boa caligrafia, em papel pardo. Alguns poucos enfeites industrializados, parecidos de festa de aniversário, com imagens de tipos estereotipados. Mesinhas com quatro cadeiras cada preenchiam a sala, no balcão muitos materiais, tintas, colas, barbante e papeis diversos. Assim era a sala.

Ao chegar os alunos colocaram as mochilas nos ganchinhos do porta-mochila fixado à parede e sentam-se nas cadeirinhas e põem-se a conversar, enquanto a professora separa o material.

A um determinado momento ela chama à todos para sentarem-se em círculo no chão, ela também senta-se, e pesar de estar de saia justa veste um short por baixo, os alunos agem com naturalidade. Ela inicia a conversa perguntando sobre o que fizeram em casa e coisas assim, mas ela não responde às próprias perguntas, os alunos entusiasma-se em relatar brincadeiras, passeios, filmes e novelas assistidas. Após quase todos falarem a professora diz algo como “Bem, agora vamos ver o que vamos fazer hoje...” e mostra um mosaico de uma flor, feito com papel picado. Os alunos olham atentos enquanto ela inicia a explicação da atividade, tão logo alguns começam a se dispersar, ela os chama e diz “Prestem atenção, se não, não vão saber fazer depois!”. A explicação consistiu em detalhar o processo de construção da imagem, que ela enfatizava que não era para copiarem a flor que ela fez.

Após a explicação as crianças voltaram para as cadeirinhas e a professora pôs-se a chamar três crianças, uma para distribuir as folhas brancas, outra para colocar no centro de cada mesa um punhado de sobras de papeis diversos e a terceira criança levou tampinhas de garrafa de refrigerante cheias de cola para as mesas, uma em cada mesa.

Algumas crianças pediram para pegar lápis, para desenhar primeiro e depois colar, ela os entregou às crianças que solicitaram.

Assim que recebiam a folha as crianças perguntavam se já podiam iniciar o trabalho e a professora respondia que sim.

Ao dar início, a maioria da turma demonstrou empenho, mas logo as brincadeiras começaram, a princípio jogavam pequenas bolinhas de papel colorido com cola. Depois passaram para bolinhas maiores até a professora perceber e adverti-los sobre ficarem de castigo no parquinho. Enquanto realizavam o trabalho a professora reabastecia as tampinhas que iam acabando a cola e andava pela sala olhando os trabalhos, mas paralelo ao trabalho algum menino ou outro sempre davam um jeito de fazer uma brincadeira, até que numa dessas um garoto derrubou a tampinha de cola no chão, a professora irritada disse "ta vendo! Olha só! É por isso que eu não dou o vidro de cola, se com a tampinha vocês já desperdiçam!". O aluno pegou um pano que estava atrás da porta, limpou a sujeira de cola, enxaguou o pano e devolveu ao mesmo lugar.

Apesar das orientações da professora sobre não copiarem o tema mostrado por ela, a maioria das meninas fizeram parecido, e alguns meninos também, mas esses em número menor. Os meninos fizeram super-heróis, carros, tratores e personagens de cartinhas (card's). As meninas que não fizeram flores, fizeram bonecas ou casas.

Ao final da atividade cada um pendura num varal localizado no mural interno da sala, e para secar. Depois dirigiu-se para a pia para lavar as mãos e esperar o lanche chegar.

Não demorou muito o lanche chegou, junto com a professora os alunos cantaram a música "Meu lanchinho" e serviram-se, alguns, do lanche que era biscoito com suco, grande parte havia trago de casa algo para lanche.

Após o lanche, iniciou a fila para a escovação dos dentes, e ao retornar para a sala guardaram as escovinhas e os tubos de creme dental e foram para o parquinho, aqueles que tinham feito as brincadeiras na sala permaneceram sentados no parquinho ao lado da professora.

Ao retornar para a sala, lavaram as mãos, e prepararam-se para ir embora.

Questionários respondidos pelas professoras alfabetizadoras e seus perfis:

None: PROFESSORA - A

1. Para você, qual é o significado de artes?

Expressão livre de criação própria. Embora as releituras
Também seja uma manifestação artística.

2. Qual a importância do trabalho de artes visuais na alfabetização?

Depende da linha didático-pedagógica do educador
Pois para alguns não tem significado algum ou importan
cia.

3. Qual seria a frequência semanal que você trabalha artes na sua turma?

() 1 () 2 ☒ 3 () 4 () 5 vezes ou () trabalho quinzenalmente
() outros

4. Relate um trabalho artístico, aplicado por você que tenha sido muito proveitoso na sua turma de alfabetização.

Trabalhar com sementes geralmente torna-se um trabalho
proveitoso e rico.

5. O currículo, no que diz respeito às artes visuais, atende suas perspectivas de prática em alfabetização?

Acredito que, ~~p~~ no entanto confesso que não
costumo consultá-lo com a frequência que deixo.

PERFIL PROFISSIONAL

Nome: _____

Tempo de docência: 13 anos tempo como alfabetizadora: 11 anos.

Principais influências pedagógicas em artes e em alfabetização:

Em alfabetização Emilia Ferreiro e Esther Grossi, Vangoghe
Miro no campo da Arte

Recursos materiais mais utilizados com trabalhos artísticos:

Tinta, tecido, sementes, papéis variados, Barbaente
linhas, cola... O que achar que for surtir um
um efeito interessante.

Em relação às artes, quais preferências, pessoais e profissionais?

Como fui criada em um meio artesão, aprendia a
valorizar e apreciar quase tudo relacionado a arte.

E as preferências em artes visuais:

Trabalha apreciação de obras, comparativamente ou isolados?

Depende do objetivo a ser alcançado na atividade.

Trabalha com recorte e colagem? Com quais materiais?

Sempre. Os mais variados possíveis.

Costuma expor os trabalhos dos alunos para a apreciação? O faz com todos os trabalhos e de todos os alunos? Ou usa algum critério para isso?

Sempre costumo estar mostrando ou expondo.

Costuma estimular a criatividade dos alunos para a produção artística? De que forma o faz?

Procurro criar situação ou aproveitar ocasiões p/ est-
mular-las das mais diversas formas.

Realiza atividades que requerem a "livre expressão" dos alunos? E atividades que necessitam de maior condução? Qual das duas formas prefere?

Sempre utilizo as duas formas, pois há momentos
que a "coisa" necessita de orientação para ser desenvol-
vida da forma adequada.

Como avalia as atividades artísticas? Das meus alunos ou do sistema
de ensino?

Nome: PROFESSORA - B

1. Para você, qual é o significado de artes?

É o momento de expressão dos seus sentimentos, seus anseios, suas angústias.

2. Qual a importância do trabalho de artes visuais na alfabetização?

Na alfabetização, o trabalho se torna importante pois a criança passa a expressar seus sonhos e a visão que ela tem de tudo que a cerca.

3. Qual seria a frequência semanal que você trabalha artes na sua turma?

☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 vezes ou ☐ trabalho quinzenalmente
☐ outros _____

4. Relate um trabalho artístico, aplicado por você que tenha sido muito proveitoso na sua turma de alfabetização.

Releitura da pintura de Tarsila "Abaporu", foi a minha primeira experiência na realização de uma releitura, foi algo gratificante pois as crianças perceberam a obra com uma facilidade que me surpreendeu.

5. O currículo, no que diz respeito às artes visuais, atende suas perspectivas de prática em alfabetização?

Sim, pois auxilia com sugestões de objetos e materiais a serem utilizados nos trabalhos artísticos.

PERFIL PROFISSIONAL

Nome:

Tempo de docência: 16 anos tempo como alfabetizadora: 13 anos

Principais influências pedagógicas em artes e em alfabetização:

Cada trabalho artístico nos influencia, pois cada um contribui para um crescimento artístico.

Recursos materiais mais utilizados com trabalhos artísticos:

tinta guache, massa de modelar, sucatas etc.

Em relação às artes, quais preferências, pessoais e profissionais?

não tenho nenhum específico

E as preferências em artes visuais:

Aprecio as obras de Cíclica, pois tive um contato maior com suas obras para poder realizar a releitura.

Trabalha apreciação de obras, comparativamente ou isolados?

Isolados

Trabalha com recorte e colagem? Com quais materiais?

revistas, barbantes, palitos, cores coloridas

Costuma expor os trabalhos dos alunos para a apreciação? O faz com todos os trabalhos e de todos os alunos? Ou usa algum critério para isso?

Algumas vezes expomo os trabalhos de todos os alunos.Costuma estimular a criatividade dos alunos para a produção artística? De que forma o faz? Utilizando música, histórias, etc.

Realiza atividades que requerem a "livre expressão" dos alunos? E atividades que necessitam de maior condução? Qual das duas formas prefere?

Tenho preferência pela "livre expressão".Como avalia as atividades artísticas? Exponho os trabalhos das crianças e junto com elas fazemos uma avaliação do trabalho de cada um.

Nome: Sandra Regina. PROFESSORA - C

1. Para você, qual é o significado de artes?

- É qualquer linguagem utilizada pelo indivíduo para expressar suas percepções da realidade - concreta ou abstrata - de forma única e pessoal.

2. Qual a importância do trabalho de artes visuais na alfabetização?

Uma vez que a criança nesta fase apreende informações novas pelas relações diretas com o objeto, as artes ou práticas artísticas permitem à criança experimentar variadas formas de expressão e consequentemente diversificar as informações contidas por ela apreendidas.

3. Qual seria a frequência semanal que você trabalha artes na sua turma?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 vezes ou ☐ trabalho quinzenalmente

☒ outros sempre que acho interessante

4. Relate um trabalho artístico, aplicado por você que tenha sido muito proveitoso na sua turma de alfabetização.

A partir da apreciação das obras de Monteiro Lobato, a retratação por técnicas de pintura em guache dos principais personagens do Sítio do Picapau Amarelo. Bem como confecção de fantoches dessas mesmas personagens.

5. O currículo, no que diz respeito às artes visuais, atende suas perspectivas de prática em alfabetização?

Permite ao professor identificar a relevância do trabalho com artes, mas de certa forma ignora as limitações - e não são poucas - deste mesmo profissional em realizar um trabalho seguro com as linguagens artísticas.

Neste sentido ele funciona mais como fonte de leitura informativa e não como motivador da prática pedagógica.

PERFIL PROFISSIONAL

Nome: Sandra Regina de Oliveira

Tempo de docência: 20 anos tempo como alfabetizadora: 15 anos

Principais influências pedagógicas em artes e em alfabetização:

Wallas, pois este apresenta a aptidão
como motivadora fundamental para as apren-
dições significativas.

Recursos materiais mais utilizados com trabalhos artísticos:

Em geral utilizamos guache, lapis de cor, papel
mache, corantes, sucatas, etc

Em relação às artes, quais preferências, pessoais e profissionais?

Aprecio a literatura. Mas em sala de aula
procuro associá-la as artes plásticas, pois es-
ta última permite ao aluno de educação in-
fantil - área que atuo - a livre e auto-ex-
pressão

E as preferências em artes visuais:

Fotografias considero a uma arte abstra-
ta, apesar de muitos a verem como concreta.

Trabalha apreciação de obras, comparativamente ou isolados?

Não me considero capacitada para reali-
zar atividades que permitam a comparações entre
obras. Mas prefero a apreciação.

Trabalha com recorte e colagem? Com quais materiais?

Todos os que forem possíveis e estiverem
acessíveis.

Costuma expor os trabalhos dos alunos para a apreciação? O faz com todos os trabalhos e de todos os alunos? Ou usa algum critério para isso?

Sim. Temos um fura de arte na escola.
Exponho todos.

Costuma estimular a criatividade dos alunos para a produção artística? De que forma o faz?

Quase sempre aliando temas diversificados as
artes artísticas. Ex: confecção de boncos de papel
mache representando a diversidade física e étnica
dos membros da comunidade/país.

Realiza atividades que requerem a "livre expressão" dos alunos? E atividades que necessitam de maior condução? Qual das duas formas prefere?

Trabalho com as duas. Porém, preciso me po-
liciar para não divergir quando a proposta é
a "livre expressão".

Como avalia as atividades artísticas? Me lembro com o nível de
interesse e participação da criança na tarefa
proposta, como disse tanto adotar princípios
próprios.

Nome: Regina da Aparecida de Jesus Oliveira PROFESSORA

1. Para você, qual é o significado de artes?

É uma forma de expressão que podemos utilizar os sentidos, transmitir ideias e sentimentos.

2. Qual a importância do trabalho de artes visuais na alfabetização?

Através das Artes Visuais a criança expressa e interpreta o mundo, facilitando a transposição para a interpretação de símbolos e posteriormente para as letras.

3. Qual seria a frequência semanal que você trabalha artes na sua turma?

☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 vezes ou ☐ trabalho quinzenalmente
☐ outros _____

4. Relate um trabalho artístico, aplicado por você que tenha sido muito proveitoso na sua turma de alfabetização.

Confecção e exposição de um livro pela turma, utilizando retalhos onde cada um desenhava uma parte da história.

5. O currículo, no que diz respeito às artes visuais, atende suas perspectivas de prática em alfabetização?

Contempla as diversas formas de artes visuais, dando-lhes uma dimensão criativa, expressiva e social.

PERFIL PROFISSIONAL

Nome: Regina da Aparecida Leles Oliveira.

Tempo de docência: 18 tempo como alfabetizadora: 4

Principais influências pedagógicas em artes e em alfabetização:

Todas as produções artísticas me influenciam desde a Arte de um artista famoso, a arte de uma criança até a arte de uma pessoa considerada adulta.

Recursos materiais mais utilizados com trabalhos artísticos:

Tintas, pincéis, sucatas, Cola, papéis, palitos,

Em relação às artes, quais preferências, pessoais e profissionais?

Pessoais: Música e pintura e desenho.

Profissionais: Produção e gesto de utilizar todos os recursos possíveis, tais como: música, dança, teatro, pintura, geralmente o que é significativo para a criança.

E as preferências em artes visuais:

Fotografia e Pintura.

Trabalha apreciação de obras, comparativamente ou isolados?

Trabalha com a própria produção do aluno, observando e comparando a evolução do aluno e os diversos estilos de cada um.

Trabalha com recorte e colagem? Com quais materiais?

Sim. EVA, Revistas, jornais, palitos, etc.

Costuma expor os trabalhos dos alunos para a apreciação? O faz com todos os trabalhos e de todos os alunos? Ou usa algum critério para isso?

Sim. Sim. Não.

Costuma estimular a criatividade dos alunos para a produção artística? De que forma o faz?

Dando objetivo para o que eles produzem e valorizando suas produções.

Realiza atividades que requerem a "livre expressão" dos alunos? E atividades que necessitam de maior condução? Qual das duas formas prefere?

Sim. Sim. "livre expressão", mas com objetivos a serem alcançados.

Como avalia as atividades artísticas? Avaliando o empenho de cada um ao realizar a atividade, o que a atividade transmite e a originalidade.

<div>Questões</div> <div>Professoras</div>	1. Significado de arte	2. A importância do trabalho de artes visuais na alfabetização.	4. Relato de um trabalho que foi proveitoso para a turma de alfabetização.	5. O currículo, atende suas perspectivas de prática em alfabetização?
Professora A	Expressão livre de criação própria. Embora a releitura também seja uma manifestação artística	Depende da linha didático pedagógica do educador. Pois para alguns não tem significado algum.	Trabalhar com sementes geralmente torna-se um trabalho proveitoso e rico	Confesso que não costumo consultá-lo com a frequência que devo.
Professora B	É o momento de expressão de seus sentimentos, anseios e angústias.	O trabalho se torna importante, pois a criança passa a expressar seus sonhos e sua visão.	Releitura da pintura de Tarsila, as crianças perceberam a obra com muita facilidade.	Sim, pois auxilia com sugestões de objetos e materiais a serem utilizados nos trabalhos.
Professora C	Qualquer linguagem utilizada pelo indivíduo para expressar suas percepções da realidade-concreta ou abstrata - de forma única e pessoal.	Uma vez que a criança nesta fase apreende informações novas pelas relações diretas com o objeto, às artes permite as crianças experimentar variadas formas de expressão e diversificar as informações por ela apreendidas.	A partir da apreciação das obras de Monteiro Lobato, a retratação por técnicas de pintura em guache dos personagens. Bem como confecção de fantoches dessas mesmas personagens.	Permite ao professor identificar a relevância do trabalho com artes, mas ignora as limitações em realizar um trabalho seguro com as linguagens artísticas. Neste sentido ele funciona como leitura informativa e não como motivador da prática pedagógica
Professora D	Uma forma de expressão que podemos utilizar os sentidos, transmitir idéias e sentimentos.	Através das Artes Visuais a criança expressa e interpreta o mundo, facilitando a transposição para a interpretação de símbolos e posteriormente para as letras.	Confecção e exposição de um livro pela turma utilizando retalhos onde cada um desenhou uma parte da história.	Contempla diversas formas de artes visuais, dando lhes uma dimensão criativa, expressiva e social.

<div>Questão 1</div> <div>Professoras</div>	1. Significado de arte	Ana Mae Barbosa (2001)	Philippe Greig (2004)	Herbert Read (1964)
Professora A	Expressão livre de criação própria. Embora a releitura também seja uma manifestação artística	A criação é também fruto da apreciação, o desenvolvimento da capacidade criadora perpassa a compreensão da obra de arte, como um todo, incluindo o fator histórico ao qual se insere.	Considera a releitura, mas alerta sobre o conflito do realismo e o “esgotamento” do desenho.	A atividade de auto-expressão não pode ser pensada. Qualquer aplicação de um padrão externo, em termos de técnica ou de forma, imediatamente provoca inibições e frustra todo o trabalho.
Professora B	É o momento de expressão de seus sentimentos, anseios e angústias.	Quando a arte não é tratada como forma de conhecimento, mas como um expressar de angustias não estamos fazendo nem educação cognitiva nem educação emocional.	“Resta ver o que pode resultar da escolha dessa liberdade de expressão, quando se atribui mais importância a ela do que às aprendizagens ou às aquisições...”.	A atividade da auto-expressão - o inato no indivíduo precisa comunicar seus pensamentos, sentimentos, emoções a outras pessoas.
Professora C	Qualquer linguagem utilizada pelo indivíduo para expressar suas percepções da realidade-concreta ou abstrata - de forma única e pessoal.	A arte não se restringe ao expressar de percepções da realidade.	A expressão plástica seja figurativa ou abstrata, origina-se, portanto, ao mesmo tempo e do mesmo ponto que os primeiros símbolos e as primeiras bases da escrita.	É reconhecido que a expressão é uma tentativa de comunicação, que pode ser uma linguagem.
Professora D	Uma forma de expressão que podemos utilizar os sentidos, transmitir idéias e sentimentos.	Existem outros elementos que podem ser usados, não só sentidos, a arte como ciência e com forma de conhecimento é mais que isso.	Mas não pode limitar-se a isso, tem que ser considerada a aprendizagem e as aquisições e nisso os sentidos também são favoráveis.	A arte, seja lá, como a definimos, está presente em tudo aquilo que fazemos para satisfazer nossos sentidos.

<p>Questão 2</p> <p>Professoras</p>	<p>2. A importância do trabalho de artes visuais na alfabetização.</p>	<p>Ana Mae Barbosa (2001)</p>	<p>Philippe Greig (2004)</p>	<p>Herbert Read (1964)</p>
<p>Professora A</p>	<p>Depende da linha didático pedagógica do educador. Pois para alguns não tem significado algum.</p>	<p>Independente da linha. É tão clara a importância da arte na vida, e na escola como forma de institucionalização da vida que não há tentativa de menosprezo que consiga ignorá-la.</p>	<p>Também acentua que independe da linha, fez um estudo da filosofia da educação, um percurso completo onde mostra em diversas linhas a presença da arte e do desenho.</p>	<p>Independente de linha, fez um estudo em diversas escolas onde constatou que os trabalhos mais significativos apareceram de forma arbitrária, sem ligação com nenhum método específico.</p>
<p>Professora B</p>	<p>O trabalho se torna importante, pois a criança passa a expressar seus sonhos e sua visão.</p>	<p>O trabalho já é sempre importante. Torna-se fundamental uma vez que na alfabetização há a necessidade de conquista de uma técnica que vai além do domínio cognitivo e intelectual.</p>	<p>Nos seus estudos mostra como a criança desde pequena se expressa de diversas maneiras. E que o trabalho é de suma importância.</p>	<p>A escola é microcosmo do mundo, e a arte inserida na vida, não poderia estar distante ou em momentos separados na escola, nem a escola considerar só dela esse legado.</p>
<p>Professora C</p>	<p>Uma vez que a criança nesta fase apreende informações novas pelas relações diretas com o objeto, às artes permite as crianças experimentar variadas formas de expressão e diversificar as informações por ela apreendidas.</p>	<p>A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal. Isso vai além de relações com o objeto.</p>	<p>Fez estudos, onde constatou a mistura de várias formas e expressão na mesma produção, onde é usada a composição decorativa e abstrata, letras como representação da fala e decorativas também e representações figurativas.</p>	<p>Ao falar sobre a criança e a educação ele coloca: "O objetivo da educação é a integração[...] então não é de informações que ela precisa, mas de sabedoria, equilíbrio, auto-realização, entusiasmo."¹</p>
<p>Professora D</p>	<p>Através das Artes Visuais a criança expressa e interpreta o mundo, facilitando a transposição para a interpretação de símbolos e posteriormente para as letras.</p>	<p>Não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa.</p>	<p>Existe um momento em que o sentido se mistura com a forma, e se abre ao mesmo tempo para a figuração e para a abstração, para a escrita como para o símbolo.</p>	<p>Assim se justifica sua teoria e seu método A Educação pela Arte.</p>

<div>Questão 4</div> <div>Professoras</div>	4. Relato de um trabalho que foi proveitoso para a turma de alfabetização.	Ana Mae Barbosa (2001)	Philippe Greig (2004)	Herbert Read (1964)
Professora A	Trabalhar com sementes geralmente torna-se um trabalho proveitoso e rico.	O trabalho com materiais diversificados é bom, mas o material é só uma parte, e o importante é a transformação que lhe aplicada.	-	Em sua discussão sobre arte, a forma tem o mesmo significado. Forma é o aspecto que é atribuído à obra de arte, e não o material que serviu de base.
Professora B	Releitura da pintura de Tarsila, as crianças perceberam a obra com muita facilidade.	O suporte estimulador é fonte de uma expressão individual, porém é mais bem aproveitado quando escolhido pelo aluno e não quando obrigado a fazê-lo.	Alerta sobre o cuidado que o educador deve ter, em atribuir o progresso e a evolução do aluno ao sentido de maior realismo em suas produções.	Acredita na releitura como uma parte da imaginação, as imagens retidas na mente e que quando expressas buscam ajustar-se e harmonizar-se com conceitos já existentes.
Professora C	A partir da apreciação das obras de Monteiro Lobato, a retratação por técnicas de pintura em guache dos personagens. Bem como confecção de fantoches dessas mesmas personagens.	Em atividades assim o importante é que o professor não exija representação fiel, retratação, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem.	Menciona os efeitos nocivos que podem aparecer ao se colocar estereótipos, que são um poderoso fator de difusão, e que com a chegada da autocrítica o aluno conclui, erroneamente, que não sabe desenhar.	Advoga um método educacional que baseia na não-ação do professor, apesar de admitir que o aluno sofre influência do professor ele ressalta que essa relação não deve ser de dominação, correlaciona a aprendizagem como parte de uma atmosfera criada pelo professor, que deverá respeitar e ser fiel ao seu objetivo.
Professora D	Confecção e exposição de um livro da turma utilizando retalhos onde cada um desenhou uma parte da história.	A análise da obra e a produção sobre ela devem permitir múltiplas interpretações.	Costuma pedir que se continue a história de um primeiro desenho espontâneo e não o inverso.	